

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTION DES TÂCHES D'ENSEIGNEMENT D'ÉCOUTE ET DE
COMPRÉHENSION ORALE PAR LES ENSEIGNANTS DES CLASSES D'ACCUEIL DU
PRIMAIRE : UN PORTRAIT DES PRATIQUES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES SECONDES

PAR

FOUAD MOKADEM

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le résultat d'un travail de recherche de près de trois ans, je tiens donc à adresser tous mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé pour la rédaction de ce mémoire.

En commençant par remercier tout d'abord Monsieur Simon Collin, directeur de recherche de ce mémoire, pour son aide précieuse et ses encouragements ainsi que pour le temps qu'il m'a consacré malgré les nombreuses tâches et responsabilités qui l'occupent en qualité de professeur au département de didactique des langues de l'UQÀM, de titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socioculturels du numérique en éducation et de directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante - Université du Québec (CRIFPE-UQ). Un «merci» sincère pour sa patience, ses conseils judicieux et ses efforts à comprendre mes idées et à les bonifier tout au long de cette recherche.

Merci à mes deux lectrices, Madame Valérie Amireault et Madame Gladys Jean, professeures au département de didactique des langues de l'UQÀM, pour le temps qu'elles ont mis pour lire et évaluer mon mémoire en le faisant bénéficier de commentaires et de suggestions qui furent très précieux. Je remercie vivement Madame Gladys Jean d'avoir gentiment accepté de remplacer Madame Shehnaz Bhanji-Pitman qui a été ma lectrice lors de mon projet de mémoire.

Merci à tous les enseignants qui ont accepté gentiment de participer à ma recherche en me permettant de partager et de découvrir la réalité de leurs classes d'accueil. Leur collaboration a permis précieusement de garantir la poursuite de cette recherche. Toutes mes pensées également à Madame Danielle Guenette qui a revu mon projet de mémoire.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille : mes parents, mes sœurs et mes frères, mes beaux frères et mes belles sœurs, ma belle-

famille, mes nièces et mes neveux. Je tiens à exprimer ma gratitude à mon épouse Selma pour son soutien inconditionnel et son empathie tout au long de cette maîtrise sans oublier bien sûr mes deux filles Sarah et Assia.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Importance de l'écoute et de la compréhension orale pour les apprenants allophones des classes d'accueil du primaire	2
1.2 Importance de l'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale en langues secondes pour soutenir leur développement	4
1.2.1 Les tâches d'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale en langue seconde sur le plan didactique	5
1.3 Objectif et question de recherche.....	6
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	7
2.1 L'écoute et la compréhension orale dans l'apprentissage des langues secondes	7
2.2 L'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale	8
2.2.1 Les grands courants de l'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale ..	8
2.2.2 Les types et étapes d'écoute et de compréhension orale.....	11
2.3 Les concepts de la tâche, activité et exercice.....	13
2.3.1 Les tâches.....	13
2.3.2 Les activités	15
2.3.3 Les exercices.....	16
2.3.4 L'utilité la tâche et de l'exercice pour l'ÉCO	16
2.4 Documents et matériel utilisés en écoute et compréhension orale en langues secondes	17
2.4.1 Documents utilisés dans l'enseignement des tâches d'écoute et de compréhension orale en langues secondes	17
2.4.2 Matériel utilisé dans l'enseignement des tâches d'écoute et de compréhension orale en langues secondes	19

2.5 Les modèles d'écoute et de compréhension orale	20
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	24
3.1 Participants.....	24
3.2 Instruments de recherche	25
3.3 Déroulement de la collecte de données.....	27
3.4 Analyse des données	28
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	29
4.1 Portrait des tâches d'écoute et de compréhension orale des enseignants participants ..	29
4.1.1 Place de l'écoute et de la compréhension orale par rapport aux autres compétences	29
4.1.2 Types d'activités d'écoute enseignées en classe	32
4.1.3 Types de documents et matériel utilisés à l'écoute et à la compréhension orale ...	35
CHAPITRE V	
DISCUSSION	37
5.1 Place de l'écoute et de la compréhension orale par rapport aux autres compétences ...	37
5.2 Types de tâches d'écoute et de compréhension orale enseignées en classe.....	39
5.3 Types de documents et matériel utilisés à l'écoute et à la compréhension orale	39
CONCLUSION	41
APPENDICE A	
PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES ENSEIGNANTS	43
QUESTIONS D'ENTREVUE	45
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE RÉCAPITULATIF	47
APPENDICE C	
LETTRE D'INVITATION AUX DIRECTIONS D'ÉCOLES.....	49
APPENDICE D	
LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS	51
APPENDICE E	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	53
APPENDICE F	
LISTES DES CODES DANS QDAMINER	57
APPENDICE G	
TRANSCRIPTION DES ENTREVUES	60

RÉFÉRENCES	89
------------------	----

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1 Le modèle de tâches d'ÉCO selon Lynch (1996).....	21
Figure 2.2 Les modèles de tâches d'écoute et de compréhension orale.....	22
Figure 4.1 Fréquence des compétences travaillées en classe par rapport à l'effectif réel....	30
Figure 4.2 Types de tâches d'écoute et compréhension orale utilisées en classe	32
Figure 4.3 Fréquence des types de documents et matériel utilisés à l'ÉCO	35

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2.1 Les grands courants de l'enseignement de la compréhension orale.....	9
Tableau 3.1 L'ordre chronologique des étapes de recherche.....	28

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ÉCO	Écoute et Compréhension orale
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
FLS	Français langue seconde
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LIBRA	Logiciel Intégré de Bibliothèque en Réseau Intégré
MAO	Méthode Audio-orale
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
PASAF	Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
SGAV	Structuro-globale audio-visuelle
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TTS	Text-to-Speech

RÉSUMÉ

L'écoute et la compréhension orale (ÉCO) constituent un pilier majeur de l'apprentissage du français langue seconde (FLS), notamment auprès des élèves allophones des classes d'accueil du Québec. Leur enseignement à travers la mise en œuvre de tâches d'enseignement susceptibles de développer cette compétence chez les apprenants allophones en classe d'accueil au primaire représente de ce fait un élément important de l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones. Étant donné le manque de documentation concernant les pratiques d'enseignement de l'ÉCO en classe d'accueil, cette recherche a pour objectif de décrire les tâches d'ÉCO mises en place par les enseignants dans les classes d'accueil du primaire et ce, en vue d'en dresser un portrait

Ainsi, nous avons interrogé douze enseignants en classes d'accueil au primaire appartenant à plusieurs écoles d'une commission scolaire francophone de Montréal au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées. Les résultats montrent que l'ÉCO représente une des compétences les plus utilisées dans l'enseignement du FLS en classes d'accueil du primaire. Cette compétence est mobilisée lors de la réalisation d'autres tâches telles que : effectuer des actions et opérations, transférer des informations, résoudre des problèmes, évaluer et manipuler des informations, parler en vue de négocier le sens à travers le questionnement; répondre aux questions des routines et finalement se divertir et socialiser.

Mots-clés : Écoute et Compréhension Orale, tâches, classe d'accueil, Français Langue Seconde

INTRODUCTION

Bien qu'enseigner l'ÉCO en langues secondes (L2) représente un défi pour les enseignants, cette compétence est aussi importante, voire plus que l'écrit (Demers, 2008, p.75). Krashen (1985) précise qu'il ne peut y avoir d'acquisition langagière si l'apprenant ne comprend pas le message oral. C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressés à l'ÉCO en FLS et à leur enseignement en classe d'accueil.

Il n'est pas inutile de rappeler l'effort que les apprenants doivent fournir pour développer leur compétence à écouter et à comprendre en L2. En effet, l'ÉCO impliquent des processus complexes et internes (Buck, 2001). Buck (2001) explique que l'ÉCO sont uniques de par la phonologie, les accents, les caractéristiques prosodiques, la fréquence et le débit du discours, les hésitations et la structure du discours. Les apprenants de L2 doivent donc fournir un effort consistant pour discriminer les sons, interpréter l'intonation et l'accent et retenir ce qui a été compris pour une interprétation contextuelle par la suite (Brindley et Slatyer, 2002; Isani, 2011).

Par ailleurs, il importe de souligner que peu de recherches se sont penchées sur l'enseignement de l'oral en L2, à fortiori en ce qui a trait à l'enseignement de l'ÉCO en classes d'accueil, sachant que l'ÉCO représentent «le socle sur lequel se développeront les autres compétences langagières» d'après le nouveau programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale du MEES (p.13).

Ainsi, l'objectif de cette recherche consiste à documenter les tâches d'ÉCO mises en œuvre par les enseignants dans les classes d'accueil au primaire.

Nous commencerons par présenter la problématique de notre étude puis un aperçu théorique qui portera sur les recherches et les concepts traitant de l'ÉCO en L2, de leur enseignement et des tâches existantes en la matière. Par la suite, nous aborderons la section méthodologique qui nous permettra d'expliquer comment nous avons collecté et analysé les données afin de répondre à notre question de recherche. Finalement, les sections des résultats et de la discussion suivront avant de conclure notre étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce qui suit, nous aborderons l'importance de l'ÉCO pour l'apprentissage d'une L2 et l'importance de l'enseignement de l'ÉCO au moyen de tâches d'enseignement en L2, pour soutenir le développement langagier des élèves allophones de classe d'accueil. L'objectif et la question de cette recherche suivront à la fin de ce chapitre.

1.1 Importance de l'écoute et de la compréhension orale pour les apprenants allophones des classes d'accueil du primaire

Les locuteurs commencent par percevoir les sons avant même de naître (Flowerdew et Miller, 2005, p.21). L'ÉCO sont les compétences les plus utilisées par les individus (Demers, 2008) et représentent de ce fait une exigence fondamentale et nécessaire au quotidien (Krashen, 1985). Elles constituent, en outre, un pilier majeur de la communication et une clé essentielle à l'apprentissage d'une L2 : « Listening is a key second language skill, it has a vital role in second language acquisition process, and its development is of a prime concern to language teachers » (Brett, 1997).

Sur ce point, Demers (2008) explique que peu de didacticiens en L2 peuvent nier aujourd'hui l'importance de l'ÉCO ne serait-ce que parce que la quantité et la variété des textes oraux auxquelles les apprenants sont exposés augmentent de plus en plus, notamment avec l'augmentation du nombre d'émissions, de podcasts, de vidéos d'amateurs, etc. disponibles sur internet.

L'ÉCO permettent à l'apprenant d'avoir accès à beaucoup d'intrants d'une autre langue: « It is a more effective and efficient channel for picking up grammar and vocabulary » (Field, 2008, p.334). Si Dupuy (1999) explique que l'ÉCO jouent un rôle

critique dans l'acquisition d'une langue étrangère au stade précoce, Krashen (1985) précise qu'il n'y a aucune acquisition possible si l'apprenant n'est pas en mesure de comprendre le message oral. De son côté, Field (2008) ajoute que l'ÉCO représentent le moyen principal par lequel les apprenants développent leur connaissance des formes parlées de la langue cible.

Par ailleurs, Buck (2001) souligne la nature complexe et interne de l'ÉCO en L2 compte tenu du fait que le sens ne se retrouve pas dans le texte mais qu'il est plutôt activement construit par l'auditeur en prenant en considération les connaissances linguistiques (phonologie, syntaxe, sémantique, etc.) et non linguistiques (connaissances relatives au sujet, au contexte et au monde) du message, ce qui rend la tâche plus compliquée et défiante dans le cas des apprenants allophones issus de l'immigration récente. De ce fait, Vandergrift (2003) souligne la nécessité d'enseigner aux apprenants comment écouter afin de stimuler leur prise de conscience du processus d'écoute.

Dans le cas des apprenants allophones en classe d'accueil, l'ÉCO deviennent déterminantes dans l'apprentissage du FLS afin de leur permettre d'atteindre un «développement cognitif, linguistique et socio-affectif comparable à celui des enfants québécois de leur âge» (Laframboise et Lortie, 1980, p.64). Outre la difficulté inhérente au développement de cette compétence en L2, elle s'avère d'autant plus laborieuse pour les élèves allophones, qui ne disposent souvent pas des connaissances relatives au sujet ou au contexte du message orale, ce qui rend la tâche plus compliquée et défiante pour eux. Aussi, ces apprenants ont besoin du temps pour développer cette compétence.

Les conditions scolaires des élèves allophones en classe d'accueil au primaire ne sont pas optimales à cet égard. Armand et De Koninck (2011, p.3) expliquent que : «plusieurs enseignants et directeurs considèrent que l'accès aux services complémentaires pour les élèves des classes d'accueil n'est pas suffisant, de même que le soutien linguistique qui leur est offert une fois qu'ils sont intégrés au secteur ordinaire». Ces auteurs précisent que les apprenants allophones passent dix ou vingt mois dans une classe d'accueil au préscolaire et au primaire à apprendre le FLS. Cette durée est assujettie au cadre de financement des programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) et aux budgets financiers des commissions scolaires (Armand et Koninck, 2010), ce qui fait

de la classe d'accueil un enjeu pour réussir la mission de développer l'ÉCO en L2. Dans la section suivante, nous parlerons de l'importance de l'enseignement de l'ÉCO en FLS.

1.2 Importance de l'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale en langues secondes pour soutenir leur développement

Bien qu'elles soient fortement interreliées, l'ÉCO précède l'expression. En effet, selon Lafontaine (2007), «pour parler, on écoute l'autre; afin de préparer sa prise de parole, on écoute divers documents audio, etc. » (p.72). Plus la réception du message est signifiante, meilleure est la communication, laquelle permet à l'apprenant de s'approprier la L2 au fur et à mesure de ses échanges avec les locuteurs natifs (Jones et Plass, 2002). L'enseignement de l'ÉCO représente un moyen central en vue de soutenir chez l'apprenant le développement progressif des stratégies d'ÉCO d'énoncés à l'oral, offrant ainsi une meilleure réception et une meilleure maîtrise de l'intrant linguistique (Jones et Plass, 2002; Ducrot, 2005). L'enseignant doit aussi contribuer à former l'apprenant à devenir progressivement confiant, motivé, plus sûr de lui et autonome, ce qui est nécessaire à une bonne compréhension orale (Ducrot, 2005; Field, 2008). Angelis (1973) explique que: « the teaching of listening comprehension necessarily represents only a minority of the total time spent in language instruction; however, it is an essential and important minority » (p.104). Domingos (2009) ajoute que l'ÉCO représentent une habilité difficile pour les apprenants de L2 puisqu'ils doivent passer en très peu de temps par les étapes de repérage et d'extraction d'information puis par l'analyse, le traitement et le stockage de celle-ci, d'où l'importance de les y préparer. Vandergrift (2003) explique que les tâches d'écoute sont importantes pour permettre la prise de conscience du processus d'écoute des apprenants en FLS à travers l'anticipation et les discussions avec un partenaire. Par conséquent, nous parlerons dans ce qui suit des tâches d'enseignement de l'ÉCO en L2.

1.2.1 Les tâches d'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale en langue seconde sur le plan didactique

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), la tâche fait partie intégrante de l'approche actionnelle au sens d'accomplissement et de réalisation durant laquelle la langue est utilisée de façon indissociable. Selon la même source, il existe différentes sortes de compréhension orale: la compréhension orale générale, la compréhension des annonces et des instructions, la compréhension des émissions de radio et des enregistrements, la compréhension en tant qu'auditeur, la compréhension dans le cadre d'une interaction entre locuteurs natifs, etc., auxquelles il faut exercer l'apprenant de L2 pour le préparer dans ses interactions quotidiennes au sein de la société d'accueil.

Se pose toutefois la question des tâches que les enseignants devraient mettre en œuvre pour favoriser l'ÉCO des apprenants en L2 en prenant en compte les variétés d'ÉCO possibles. Cela implique le recours à différents aspects: le matériel papier et technologique, la préparation de l'apprenant, le processus d'écoute sur les plans cognitifs et métacognitifs, le type de documents (authentique ou didactique, le type d'écoute (individuel ou avec les pairs) Berne (1995), Cornaire (1998), Jones (2002, 2006) et Vandergrift (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2007, 2010). Ces points seront développés de façon plus approfondie dans le chapitre suivant portant sur le cadre théorique.

Par ailleurs, Buck (2001) rappelle l'importance de la mise en place d'un contexte favorable en terme pratique et logistique (matériel d'écoute approprié, qualité sonore des documents, etc.).

Ces différents aspects didactiques qui interviennent dans le développement d'une compétence complexe et interne, et pourtant primordial pour les élèves allophones des classes d'accueil explique notre intérêt à l'égard des tâches mises en œuvre par les enseignants dans le cadre de l'enseignement de l'ÉCO en L2 d'autant plus que le nouveau programme du MEES (appliqué depuis 2016) rehausse les exigences en termes d'ÉCO (p. 13). En effet, ce document mentionne explicitement que l'apprenant doit se familiariser avec la langue à travers le rythme et l'accentuation du français, la compréhension du sens de diverses intonations, l'habitude à la sonorité de la langue française, la discrimination des syllabes et

des sons, ce qui lui permettra de s'approprier graduellement la langue de communication interpersonnelle afin de satisfaire ses besoins scolaires et sociaux.

1.3 Objectif et question de recherche

Compte tenu de l'importance de l'ÉCO et de leur enseignement en vue d'apprendre une L2, cette étude a pour objectif de décrire les tâches mises en place par les enseignants de FLS pour enseigner l'ÉCO des élèves allophones en classes d'accueil du primaire. La question de recherche est donc la suivante : quelles sont les tâches d'ÉCO mises en œuvre par les enseignants de la classe d'accueil au primaire? Cette question a pour but de répondre au manque de connaissances concernant les tâches d'enseignement d'ÉCO dans la classe d'accueil au primaire.

Cette recherche tire sa pertinence du fait que l'ÉCO représentent le premier et le plus important pas vers l'apprentissage d'une L2, tel qu'il a été expliqué ci-haut. Par ailleurs cet objectif est d'autant plus pertinent dans un contexte où un nouveau programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale du MEES vient d'être implanté au moment du dépôt de ce mémoire. Nous espérons contribuer à donner à l'ÉCO la place qu'elles méritent et qu'elles doivent occuper dans l'enseignement du français en classes d'accueil.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous présenterons les principaux concepts-clés en rapport avec notre recherche. En premier lieu, il sera question de présenter les définitions, les concepts et les modèles portant sur la compétence en ÉCO en L2 et leur enseignement. En second lieu, nous aborderons les concepts associés aux tâches, activités et exercices, leur comparaison, utilité et choix. Finalement, nous parlerons des documents et matériel utilisés.

D'après Lafontaine (2007), les enseignants de français langue première (FL1), prennent pour acquis que les apprenants sont en mesure d'écouter et de comprendre de façon systématique. Or, selon cette chercheuse, tous les élèves ne sont pas à même de savoir comment écouter et comprendre. C'est d'autant plus le cas dans l'enseignement de l'ÉCO aux apprenants d'une L2. Les enseignants éprouvent souvent de l'inconfort entre quoi enseigner et quoi laisser, de quelle façon le faire et les moyens à consacrer par rapport à l'enseignement des composantes linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques (Buck, 1991; Lenfant, 2006; Isani, 2011). Pour répondre à ce questionnement, nous nous intéressons dans les lignes suivantes à la compétence en ÉCO en L2, à son enseignement et en particulier aux tâches qui s'y rattachent.

2.1 L'écoute et la compréhension orale dans l'apprentissage des langues secondes

Des recherches se sont intéressé à l'ÉCO en tant qu'objet didactique lors de l'apprentissage des L2 (Lafontaine, 2007). Dans ce cadre, l'apprenant de L2 recourt à sa langue première (L1) et se sert de ses connaissances en L1 en vue d'effectuer des inférences

et des interprétations (Demchenko, 2008). Bertocchini et Costanzo (2008) précisent que depuis les années 1980, il y a eu «un regain d'intérêt pour l'oral grâce aux recherches en linguistique qui ont déplacé l'intérêt du paradigme de l'écrit à celui du discours oral». Selon Germain (1993), ce n'est que depuis une vingtaine d'années à peu près qu'on commence à accorder une certaine importance à l'ÉCO. Germain ajoute que grâce au développement des approches et des méthodes en ÉCO à travers l'histoire, on a pu aboutir à l'actuelle pédagogie de l'ÉCO. Ainsi, Razafitsiarovana et al. (2011, p.11) définissent l'ÉCO comme étant «la capacité à comprendre à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore.». Dans la perspective de la tâche que prône le CECR, l'ÉCO deviennent le premier pas à franchir par l'apprenant, d'où l'importance de ne pas négliger l'enseignement de cette étape.

2.2 L'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale

Nous parlerons dans cette partie des grands courants de l'enseignement de l'ÉCO et des types et étapes d'enseignement de l'ÉCO en L2.

2.2.1 Les grands courants de l'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale

Dans ce qui suit, nous présentons un tableau synthèse (tableau 2.1) des grands courants d'enseignement de l'ÉCO que nous avons emprunté à Cornaire et Germain (1998) et enrichi par d'autres auteurs. Pour rappel, nous entendons par courant, selon Germain (1993), un ensemble de principes communs à plusieurs approches ou méthodes. Le tableau présente quatre colonnes. La première renvoie aux courants de l'enseignement de l'ÉCO alors que la deuxième correspond aux méthodes d'enseignement de l'ÉCO. La troisième nous permet de situer les courants et méthodes dans le temps. Finalement, la quatrième colonne représente la manière dont chaque courant et méthode conçoit l'apprentissage de l'ÉCO.

Tableau 2.1 Les grands courants de l'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale adapté de Cornaire et Germain (1998)

Courants	Méthodes ou approches	Périodes	Relations avec l'apprentissage de l'ÉCO
Courant intégré	Méthode audio-orale (MAO)	1950-1960	La priorité est accordée à l'oral sur l'écrit avec des pratiques orientées vers la structure, l'automatisme et l'imitation. (Cornaire et Germain, 1998).
	Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	1960-1970	Priorité accordée à l'oral avec recours à l'image et au son (Cornaire et Germain, 1998) cependant, elle «n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias». (Seara, 2001, p.11)
Courant psychologique	Approches axées sur la compréhension	Depuis la fin des années 70	Compréhension : première étape de l'apprentissage; accent mis sur l'apprenant et le processus d'apprentissage. (Cornaire et Germain, 1998)
	Approche naturelle	À partir de 1977	Habiletés réceptives préalables à la production; pratiques orientées vers la compréhension. (Cornaire et Germain, 1998)
Courant linguistique	Méthode situationnelle	1920-1930	Priorité accordée à l'oral et aux choix et organisation du contenu linguistique à enseigner avec des automatismes à créer pour que l'apprenant parvienne à répondre en langue étrangère sans penser aux structures apprises (Seara, 2001).
	Approche communicative	1970-1990	Langue : instrument d'interaction sociale; pratiques orientées vers les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension devient importante (Cornaire et Germain, 1998). Les quatre compétences peuvent être développées selon les besoins langagiers des apprenants (Vandenbroek, 2006) Orientée vers l'action, elle relie ce qui se fait

	Approche actionnelle	1990-à ce jour	dans la classe avec ce qui se passe dans la vie réelle (Piccardo, 2014, p.52). L'apprenant est considéré comme étant un acteur social ayant à accomplir des tâches / actions à l'intérieur desquelles se réalisent des activités langagières (CECR, p.15).
--	----------------------	----------------	--

Comme on le voit dans le tableau 2.1, l'enseignement de l'ÉCO a connu des changements complexes et profonds au fil du temps. Tout d'abord, il s'agit de la méthode situationnelle (1920-1930) dans laquelle l'ÉCO représente une étape obligatoire avant de passer à la production en permettant à l'apprenant d'écouter et de répéter ce que l'enseignant dit. Bien que l'oral y soit priorisé, la dimension cognitive y est exclue (Cornaire et Germain, 1998). Ensuite, il est question de la méthode MAO (1950-1960) et de la méthode SGAV (1960-1970) qui permettent à l'apprenant de comprendre et de répondre de façon automatique et machinale en ayant recours à l'image et au son dans la première et au dialogue et à l'image dans la deuxième. Selon Cornaire et Germain, l'inconvénient de ce courant est que l'apprenant est incapable d'utiliser ses acquis spontanément car l'enseignement est appliqué avec des consignes grammaticales strictes et à l'aide d'un vocabulaire limité. Ces deux méthodes se résument par l'imitation juste de l'intonation et du rythme aux dépens de la compréhension du message, ce qui semble être insuffisant étant donné la complexité des tâches d'ÉCO en situation réelle. S'agissant de l'approche naturelle qui prévaut à partir de 1977, Germain (1993) précise qu'elle est destinée à des débutants et place l'ÉCO en premier plan tout en encourageant le recours à des documents authentiques provenant de médias (journaux, revues, enregistrements de radio et de télévision). Par ailleurs, l'approche axée sur la compréhension (1970-à ce jour) priorise les habiletés réceptives comme préalables à la production. Finalement, l'approche communicative (1970-1990) qui est une réaction aux modifications de la MAO et aux principes de la méthode situationnelle, permet le développement des quatre habiletés : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite. Elle favorise ainsi un rôle actif de l'apprenant dans la négociation du sens et du message communiqué. Selon Piccardo (2014, p.52), contrairement au MAO et SGAV qui encouragent l'automatisme dans l'apprentissage d'une langue, l'approche

communicative introduit la notion des besoins langagiers, de la centration sur l'apprenant, des documents authentiques et de la langue comme étant un outil de communication. Piccardo ajoute que c'est avec l'approche communicative que l'apprentissage de la langue et la vie réelle se relie. L'approche actionnelle suit le même mouvement en étant orientée vers l'action et faisant le lien entre ce qui se passe dans la classe et à l'extérieur de la classe.

Nous retenons donc que les méthodes MAO, la SGAV et situationnelle priorisent la structure, l'automatisme et l'imitation alors que les approches axées sur la compréhension, naturelle, communicative et actionnelle priorisent l'ÉCO et mettent l'accent sur l'apprenant et le processus d'écoute. Ces quatre dernières approches nous intéressent davantage et semblent être adaptées à l'enseignement et l'apprentissage de l'ÉCO en permettant d'intégrer des documents authentiques (approche naturelle), de négocier le sens (approche communicative) et d'effectuer des tâches réelles tout en utilisant sa langue cible (approche actionnelle). Dans ce qui suit, nous parlerons des types et des étapes d'ÉCO dans le cadre de leur enseignement.

2.2.2 Les types et étapes d'écoute et de compréhension orale

L'enseignant doit développer différents types d'ÉCO dans une classe de langue étrangère. Il est possible de diviser l'ÉCO en quatre différents types :

1. L'écoute de veille : elle se déroule d'une manière inconsciente et vise à attirer l'attention de l'auditeur sur le thème écouté. (Cuq et Gruca (2003, p.156).
2. L'écoute globale : elle consiste à identifier le document à travers le sens général du discours, l'intention de l'auteur, etc. (Bertocchi et Costanzo, 2008). Il peut s'agir de relever le lieu, le nombre et l'identité des interlocuteurs, le thème général, les mots-clés, etc. Par exemple, il peut s'agir d'identifier des nouvelles à la radio, des recommandations, etc.

3. L'écoute sélective : elle consiste à repérer uniquement certaines informations dans le texte. Comme exemples de tâches, il peut s'agir d'une annonce qui concerne l'horaire du prochain train, etc. (Bertocchini et Costanzo, 2008).
4. Écoute détaillée : elle consiste à reconstituer entièrement le document. (Cuq et Gruca (2003, p.156)

Ces différents types d'ÉCO peuvent être travaillés au sein d'une même activité et à différentes étapes, tel qu'indiqué par Razafitsiarovana et al. (2011):

1. La pré-écoute : étape qui consiste à donner des activités aux apprenants en vue de les préparer au thème et au vocabulaire nouveau. Cette étape permet également d'attirer l'attention des apprenants sur des formes linguistiques-clés en vue d'anticiper la compréhension.
2. L'écoute : étape durant laquelle les apprenants écoutent attentivement le document sonore (enregistré ou lu) pour pouvoir réaliser la tâche demandée par l'enseignant. Une deuxième écoute, voire une troisième sont recommandées pour une meilleure compréhension.
3. La post-écoute : étape qui permet aux apprenants d'exprimer ce qu'ils ont compris et partager leurs impressions. Il s'agit également d'un réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle signifiante.

Il est à mentionner, d'après Razafitsiarovana et al. (2011), que le respect de ces trois étapes dépend de la longueur et du degré de difficulté des documents écoutés. En effet, si l'enseignant juge que le document écouté ou lu est facile à comprendre et court, il peut le faire écouter une seule fois. Cependant, si le document sonore ou lu est jugé plus complexe ou long, il peut le passer en trois étapes : la pré-écoute, l'écoute (avec la compréhension globale et linéaire) et la post-écoute.

Par ailleurs, Field (2008) explique que l'ÉCO ne sont plus cet enseignement qui consiste à faire jouer des enregistrements de longueur moyenne et à exiger des réponses aux questions ou à recoder l'information. En effet, l'enseignement traditionnel de l'ÉCO plaçait

l'enseignement au centre de la tâche en qualité de contrôleur et d'interprète de l'information, mais aussi d'arbitre de l'exactitude des réponses, de sorte que l'apprenant était peu actif. L'enseignement actuel de l'ÉCO donne plus d'initiatives à l'apprenant, en mettant l'accent sur l'apprenant et son processus d'ÉCO et en partageant les résultats de son ÉCO, ce qui assure son engagement et son implication dans la tâche. Field (2008) explique que la nature de l'ÉCO est personnelle, internalisée et difficile à faire pratiquer dans le contexte d'une classe entière. Selon lui, la meilleure façon de contourner cet obstacle est d'individualiser le processus d'ÉCO en permettant à l'apprenant de faire jouer et rejouer le contenu spécifique qui lui pose des difficultés, en l'écoutant et le travaillant à son propre rythme. Selon lui, il est important d'introduire un élément de récursion dans les tâches d'ÉCO. Ci-dessous, nous traiterons des concepts de tâche, d'activité et d'exercice et de leur utilité dans l'enseignement de l'ÉCO.

2.3 Les concepts de la tâche, activité et exercice

Dans ce qui suit, nous aborderons les concepts reliés aux tâches, activités et exercices en vue de développer la compétence à l'oral en classe de FLS en accueil, avant de distinguer ces trois concepts.

2.3.1 Les tâches

Le concept de «tâche» provient de recherches anglo-saxonnes entreprises dans les années 80 et 90, notamment les travaux de Nunan (1989) et de Willis (1996). Les tâches sont nées du besoin d'utiliser la langue cible dans une finalité de communication, plutôt que dans une finalité de maîtrise de la L2 pour elle-même. Les tâches sont apparues lors du développement de l'approche communicative, à partir des années 70, suite à l'élargissement

de l'Europe et sont venues répondre aux critiques à l'égard de la méthodologie audio-orale et audio-visuelle.

On distingue plusieurs définitions de la tâche. Selon Bygate, Swain et Skehan (2001), la tâche est définie comme suit: « A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective» (p. 11). Richards et Renandya (2002, p.94) définissent la tâche comme: « an activity which learners carry out using their available language resources and leading to a real outcome». Ils citent des exemples de tâches tels que jouer à un jeu, résoudre un problème, partager ou comparer des expériences, etc. En effectuant ce genre de tâches, les deux chercheurs expliquent que l'apprenant apprend à négocier le sens et manipuler la L2 pour s'exprimer d'où sa réussite à développer cette dernière. Pour Nunan (2004, p.4), une tâche est: «a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language». Il ajoute que: «the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. ».

En dépit de la variété des définitions disponibles portant sur la tâche, nous retenons que cette dernière est née pour mettre l'accent sur la communication et le sens (Nunan (1989), Carroll (1993), Willis (1996)); promouvoir l'authenticité (Crookes et Prabhu (1986; 1987), faire le lien entre la classe et le monde réel (Long, 1985) et réaliser des actions (Bachman et Palmer (1996).

Le CECR a mis la tâche au cœur de sa politique européenne des langues. Il souligne à cet effet la nature extrêmement variée de la tâche étant donné qu'elle représente «l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel» (p.121). Ainsi, il cite à la page 121 des exemples de tâches telles que :

- les tâches ou activités créatives (peinture, l'écriture créative),
- les tâches ou activités fondées sur les habiletés (le bricolage),
- la résolution de problèmes (puzzles, mots croisés),
- les échanges courants,
- l'interprétation d'un rôle dans une pièce,
- la participation à une discussion,

- la présentation d'un exposé ou d'un projet,
- la lecture de message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple),

D'après ces exemples, on voit bien que la langue est exigée dans certaines tâches plus que d'autres. En effet, une activité de bricolage semble être moins exigeante qu'une participation à une discussion. Dans ce cadre, l'utilisation de la langue est centrée sur le sens en contexte et avec pour finalité la réalisation d'une action (Ellis, 2003).

2.3.2 Les activités

Selon Robert (2008), l'activité peut être considérée comme étant «à mi-chemin entre exercice et tâche». Elle est associée aux exercices *en contexte* qui relèvent du champ de la communication, notamment par des activités de réception, de production, d'interaction. Le but de l'utilisation des activités est à la fois linguistique et sociolinguistique (Hymes, 1984). Elles revêtent donc un cachet communicatif (linguistique contextualisé).

À titre d'exemple, Robert cite l'étude du passé composé. Il explique que plutôt que d'enseigner à l'apprenant cette notion grammaticale de façon traditionnelle à travers la présentation et l'explication de la règle, sa mémorisation et son réemploi, il serait pertinent que l'enseignant opte pour une activité à l'oral ou à l'écrit qui serait plus proche de la réalité et revêt un cachet communicatif et interactif. L'auteur cite ainsi l'exemple suivant : «Cécile Lemercier téléphone au patron du restaurant pour lui expliquer qu'elle a oublié son sac sur la table. Imaginez le dialogue.» (p.87). Spielmann (2013) ajoute que l'activité a pour but de «faire effectuer à l'apprenant une tâche communicative (ou plusieurs), dont la composante linguistique n'est pas forcément prédominante.». On comprend donc que la définition de l'activité reste relativement ambiguë par rapport à celle de tâche, dans la mesure où ces deux formules didactiques semblent revêtir des caractéristiques communes. Étant donné que les auteurs utilisent les termes tâches et activités de manière interchangeable, nous les utilisons

comme synonymes dans le cadre de cette étude, en privilégiant toutefois le terme de tâche, qui est plus couramment utilisé depuis la création du CECR.

2.3.3 Les exercices

Piotrowski (2010, p.108) indique que selon Besse et Porquier (1991, p.121), l'exercice réfère à «une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui». Quant à Robert (2008, p.86), il définit l'exercice comme étant «un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif». Selon l'auteur, l'exercice peut prendre la forme d'exercice de répétition, de complétion, de réemploi, de questionnaire à choix multiples, etc. Pour distinguer la différence entre les tâches (synonyme d'activités, dans le cadre de notre étude) et exercices, précisons que les exercices ont un caractère *hors contexte*. Il est question, entre autres, des exercices centrés sur la grammaire, de textes lacunaires, de traduction de phrases de la L1 vers la L2, etc. (CECRL, p.115). Le but à travers ceux-ci est purement linguistique. L'utilisation de la langue est centrée sur la forme de la langue (Ellis, 2003).

2.3.4 L'utilité la tâche et de l'exercice pour l'ÉCO

Le choix des exercices ou tâches est un enjeu déterminant dans l'enseignement de l'ÉCO aux apprenants des L2. Selon Cedlova (2013, p.22), il importe de choisir des exercices et des tâches qui soient le plus proche de la vie réelle des apprenants afin

d'augmenter leur motivation et de capter leur attention. Des exercices et des tâches faciles seraient susceptibles d'entraîner l'ennui alors que des exercices et des tâches difficiles pourraient aboutir au découragement. Des activités hétéroclites et variées seraient plus profitables aux apprenants.

Bien que les exercices aient la caractéristique d'être *hors contexte*, ils ont l'avantage de favoriser l'apprentissage des automatismes en grammaire et l'appropriation du vocabulaire tels que le questionnaire à choix multiple, la recherche des synonymes, la traduction des phrases, etc. (Cedlova, 2013, p.23). De leur côté, les tâches semblent offrir plus de temps et d'autonomie à l'apprenant, tant qu'elles sont adaptées au niveau de compétence et aux caractéristiques individuelles des apprenants (Cedlova, 2013, p.25-26).

On le voit donc, les tâches et les exercices peuvent être utiles dans l'apprentissage des L2, il suffit de savoir comment les intégrer de manière complémentaire pour travailler l'ÉCO en classe.

2.4 Documents et matériel utilisés en écoute et compréhension orale en langues secondes

Dans ce qui suit, nous nous pencherons sur le choix relatif aux documents et au matériel utilisé dans l'enseignement de l'ÉCO en L2.

2.4.1 Documents utilisés dans l'enseignement des tâches d'écoute et de compréhension orale en langues secondes

Brown et Yule (1983) soulignent l'importance de prévoir un ordre progressif de niveau de difficulté des documents utilisés lors d'une tâche. Ils proposent, à titre d'exemple,

un monologue aux débutants et aux intermédiaires faibles, et une conversation pour des niveaux plus avancés, et ce en vue de s'habituer aux caractéristiques des locuteurs de L2 (l'intonation, le rythme, les pauses, etc.). James (1986) précise qu'un texte long de plus de trois minutes représenterait une source de difficultés pour les apprenants. Mueller (1980) et Eykyn (1992) s'entendent sur le fait que la présentation d'illustrations avant l'ÉCO et les questions à choix multiples sont des facilitateurs pour la compréhension. En termes de questions posées, il existe deux types de questions en ÉCO orale en L2 selon Buck (1991) et Flowerdew et Miller (2005) :

1. Les questions apparentes (*Display Questions*), qui demandent des réponses courtes, telles que oui ou non, vraies ou fausses, à choix multiples, questions à trou, réarrangement d'images, etc.
2. Les questions référentielles (*Referential Questions*), qui impliquent des réponses ouvertes, un résumé ou reformulation.

Pour sa part, Froehlich (1985) met l'accent sur le rôle du texte à trous comme moyen d'enseigner l'ÉCO et l'orthographe en L2 à travers l'utilisation des chansons et des poèmes en écoutant un texte parlé inchangé en même temps que la lecture d'une version coupée de ce dernier avant de remplir les cases vides avec les mots entendus lors de l'enregistrement. Alrabadi (2011, p.26) mentionne que les documents authentiques travaillent directement la communication, ce qui favorise une bonne compréhension de la langue chez l'apprenant. De plus, Ils permettent à ce dernier, selon ce chercheur, de développer ses «aptitudes perceptives/auditives, linguistiques, sémantiques et cognitives» ainsi que sa compréhension et expression. Dans la section qui suit, nous nous penchons sur la question du matériel utilisé dans l'enseignement des tâches d'ÉCO en L2.

2.4.2 Matériel utilisé dans l'enseignement des tâches d'écoute et de compréhension orale en langues secondes

Le matériel utilisé dans le cadre des tâches d'ÉCO en L2 est de plus en plus lié aux technologies d'information et de la communication (TIC) (El-Soufi, 2011). Ainsi, on peut organiser les TIC en deux catégories en fonction de leur évolution dans le temps :

- Le matériel audio-visuel : radio, magnétophone, laboratoires de langues, vidéo, etc.
- Le matériel technologique : ordinateurs, logiciels spécialisés, CD-ROM, DVD, Web, TBI, etc.

En ce qui concerne le matériel audio-visuel, Alrabadi (2011, p.25) mentionne que les médias tels que la radio, la télévision, les enregistrements, le cinéma, etc. représentent «un moyen qui permet aux apprenants de se rapprocher du contexte naturel de la langue».

Certains auteurs soulignent l'importance particulière de la vidéo pour l'ÉCO. Herron et Hanley (1992, 1995) et Baltova (1994) font remarquer que le support visuel est informatif et améliore la compréhension orale en FLS et que l'enseignement à l'aide de l'outil vidéo a un impact positif sur les plans affectif et attentionnel. Secules, Herron et Tomasello (1992) précisent que l'utilisation des enregistrements vidéo des locuteurs natifs peut être un outil utile favorisant la compréhension orale en langues étrangères. De son côté, Froehlich (1988) indique que les sous-titres des vidéos destinées au développement de la compréhension orale assistent les apprenants dans le développement de cette dernière et facilitent la transition de la lecture à la compréhension de la langue parlée.

Sur un autre plan, l'apparition de la microinformatique permet à l'apprenant un parcours plus individualisé (Catoire, 2014). L'apprenant peut écouter individuellement et à son rythme avec confiance et moins de stress en contrôlant la vitesse du document sonore, ce qui favorise la concentration et la compréhension ainsi que l'automatisation des mécanismes de décodage (Catoire, 2014). Cet auteur conclut que l'ordinateur permet «de focaliser l'attention de l'auditeur et d'alléger ainsi la charge cognitive». Pour favoriser le développement de l'ÉCO, il importe de varier les types d'activités (tâches et exercices), de

documents et de matériel (Alrabadi, 2011, p. 25) en vue «de mettre les apprenants en contact avec les différents types de discours». Dans ce qui suit, nous évoquons les modèles d'ÉCO.

2.5 Les modèles d'écoute et de compréhension orale

Les modèles de tâches d'ÉCO cités dans le schéma ci-dessous (figure 2.2) nous serviront à orienter notre collecte des données ainsi que notre analyse des résultats obtenus.

À partir de notre recherche documentaire, nous avons pu identifier six modèles de tâches d'écoute et de son enseignement : celui d'Ur (1984), qui aborde en particulier les quatre types de réponses possibles lors des tâches d'ÉCO; celui d'Underwood (1989), lié aux trois étapes d'ÉCO, à savoir la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute.

Celui de Richards (1990), qui traite des processus ascendant, descendant, interactionnel et transactionnel; celui de Lynch (1996), qui parle des deux situations (rôles) en écoute que sont le *One way* (rôle d'auditeur) et le *Two way* (rôle de participant) en plus de diviser l'activité d'écoute en texte (intranst, support) et tâche (processus, réponse); finalement, celui de Celce-Murcia (1991), qui tient compte du niveau de l'apprenant, à savoir, auditeur débutant-intermédiaire-avancé. Parmi ces six modèles, nous n'en avons pas retenu trois car les autres ne correspondent pas aux objectifs de notre recherche. En effet, l'objectif de notre recherche consiste à décrire les tâches d'ÉCO mises en œuvre par les enseignants dans les classes d'accueil au primaire, or les trois modèles rejetés appartenant à Underwood (1989), Richards (1990) et à Celce-Murcia (1991) parlent respectivement des étapes d'ÉCO, des processus ascendant, descendant, interactionnel et transactionnel et du niveau de l'apprenant (auditeur débutant-intermédiaire-avancé) et concernent donc davantage l'apprenant que l'enseignant. Nous avons donc retenu les modèles d'Underwood (1989), de Richards (1990) et de Celce-Murcia (1991). La figure 2.2 propose une mise en relation de ces trois modèles en fonction de leur complémentarité pour décrire les tâches et exercices d'ÉCO en L2.

- Le modèle d'Ur (1984), qui traite des quatre types de réponses possibles obtenues dans des tâches d'ÉCO effectuées par les apprenants. Il s'agit de réponses non verbales, fermées, ouvertes et prolongées.
- Le modèle de tâches d'ÉCO de Lynch (1996) permet de diviser la tâche d'ÉCO en deux composantes à savoir le texte (intranant, support) et la tâche (processus, réponse) tel que présenté ci-après.

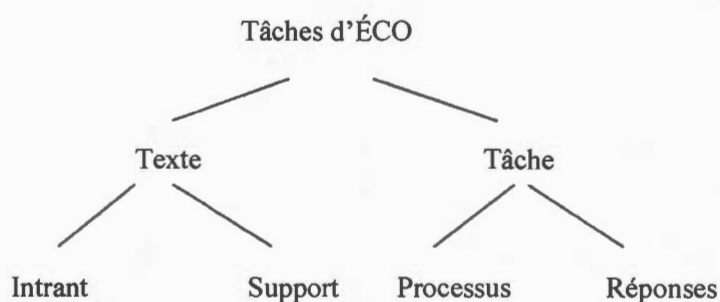


Figure 2:1 Le modèle de tâches d'écoute et de compréhension orale (Lynch, 1996)

Complémentairement,

- le modèle de Celce-Murcia (2001) énumère les six objectifs recherchés à travers la tâche d'ÉCO : écouter pour effectuer des actions et opérations, écouter pour transférer des informations, écouter pour résoudre des problèmes, écouter pour évaluer et manipuler des informations, écouter pour parler; écouter pour répondre aux questions de routines et finalement, écouter pour se divertir et socialiser.

La combinaison de ces trois modèles nous semble complémentaire pour dresser un schéma représentatif des tâches et exercices d'ÉCO ainsi que des différents éléments abordés lors de notre recherche. En effet, si nous regardons le modèle de Lynch (figure 2.1), le processus ou le but peut être complété par les six objectifs énumérés par Celce-Murcia (2001) alors que les réponses peuvent être obtenues en les complétant par celles proposées par Ur (1984). Plus précisément, nous avons abouti à une figure divisée en deux éléments, en

l'occurrence, le texte et la tâche d'ÉCO. Le texte représente l'intrant que l'apprenant réceptionne, qu'il s'agisse d'un intrant pédagogique ou authentique, en ayant recours au support technologique ou audio-visuel (voir 2.4.1, 2.4.2). Quant à la tâche d'ÉCO, elle est divisée en deux parties: le processus et les réponses. Dans la première partie, il est question des types de tâches à enseigner et les processus visés à travers leur mise en place. La deuxième partie, pour sa part, représente les réponses générées par l'apprenant lors de la tâche.

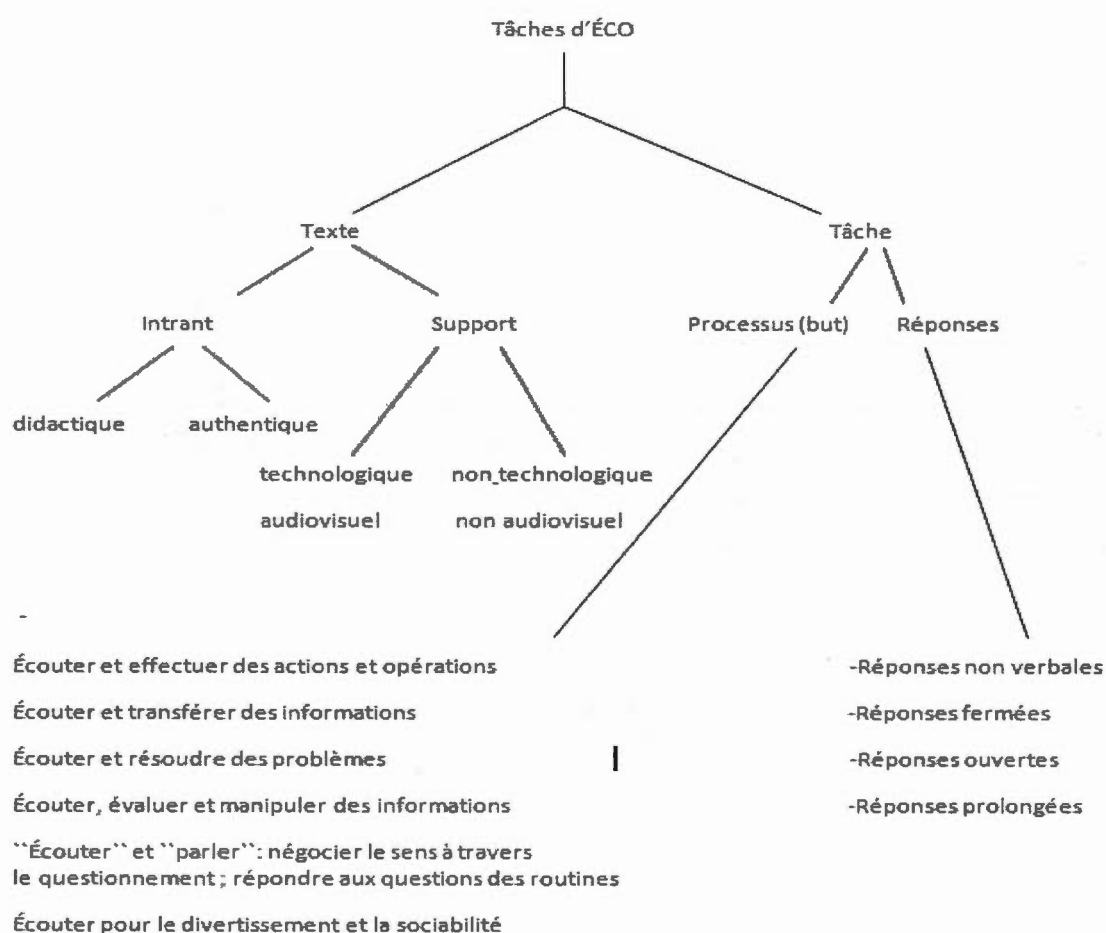


Figure 2.2 Les modèles de tâches d'écoute et de compréhension orale.
Inspirés de la combinaison de ceux proposés par Ur (1984), Lynch (1996), Celce-Murcia (2001)

Dans ce chapitre, nous avons abordé les grands courants de l'enseignement de l'ÉCO. Nous avons également expliqué les différents modèles d'ÉCO, notamment ceux que nous avons retenus parce qu'ils correspondent à notre objectif de recherche. Par la suite, nous avons discuté des tâches et exercices à travers la présentation de leurs définitions, ressemblances et différences. Finalement, nous avons parlé des types et étapes d'ÉCO ainsi que des caractéristiques des documents et du matériel adéquats pour l'enseignement de l'ÉCO. Ceci nous a permis d'aboutir à un modèle composé des différents aspects constituant une tâche d'ÉCO en L2.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre méthodologique susceptible de répondre à notre question de recherche portant sur les tâches mises en œuvre par les enseignants en FLS pour l'ÉCO des apprenants allophones en classes d'accueil au primaire. Pour ce faire, nous commencerons par parler des participants. Ensuite nous décrirons les instruments de collecte de données utilisés. Par la suite, nous expliquerons les analyses effectuées. Finalement, nous aborderons les considérations éthiques.

3.1 Participants

Le Compte et Preissle (1993), citées par Savoie-Zajc (2007), évoquent deux actions interreliées pour décider de l'échantillon : la sélection et l'échantillonnage. La première consiste à décider et à cibler les participants à l'étude à travers des balises théoriques et conceptuelles et des considérations pratiques, matérielles et logistiques. La seconde renvoie au recrutement des participants de manière à ce qu'elle respecte la sélection établie. De ce fait, Savoie-Zajc explique que le chercheur décide de faire la recherche soit auprès de toute une «population» (par exemple, l'ensemble du personnel enseignant des écoles en classes d'accueil) ou bien auprès d'un sous-groupes d'une population, en tenant compte des critères théoriques (le degré de motivation, la réputation d'engagement professionnel, le caractère novateur, etc.) et des critères contextuels (l'âge, les années d'expérience, le sexe, etc.).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons ciblé un sous-groupe d'enseignements de classes d'accueil dans une commission scolaire francophone sur l'île de Montréal pour des considérations de faisabilité, à savoir, la bonne connaissance de ce terrain de recherche par l'auteur de la présente étude. Nous avons retenu un critère de sélection des enseignants participants: le nombre d'années d'expérience d'enseignement en accueil (cinq années et plus), ce qui nous assurait un minimum d'expérience professionnelle chez nos participants et donc, des pratiques didactiques a priori stabilisées en matière d'ÉCO. Ce critère de sélection figurait dans la lettre d'invitation que nous avons remise par courriel et en papier aux directions d'écoles de la commission scolaire. Ces dernières ont identifié les candidats potentiels qui pouvaient répondre à nos critères d'engagement. Nous avons recruté douze enseignants de FLS au primaire en accueil, soit un homme et onze femmes issus de cinq établissements différents. Six enseignants ont le français comme L1 alors que les autres ont l'albanais, l'anglais, l'arabe et le polonais comme L1. L'âge médian des participants est de trente-huit ans et leur expérience en enseignement scolaire et en enseignement en accueil est respectivement de vingt ans et de dix ans.

3.2 Instruments de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous avons recouru à un instrument d'enquête, à savoir, une entrevue individuelle, qui se déroulait en trois temps.

Elle débutait par le remplissage d'un bref questionnaire en vue de collecter les informations sociodémographique des participants. Le questionnaire sociodémographique comprenait neuf questions (Appendice A). Les quatre premières questions portaient sur les données personnelles des participants, soit l'âge, le sexe, la langue maternelle et leur pays/province d'origine. Les trois questions portaient sur leur formation universitaire et l'expérience professionnelle. Finalement, les deux dernières questions portaient sur le milieu social des classes d'accueil et de l'origine de leurs apprenants.

L'entrevue individuelle proprement dite suivait le questionnaire sociodémographique. Durant l'entrevue, les participants s'exprimaient en détail sur les tâches qu'ils mettaient en œuvre pour enseigner l'ÉCO dans leurs classes d'accueil au primaire. Les enseignants participants étaient interviewés une seule fois et de façon individuelle pendant 40 minutes approximativement. Nous avons recouru à la prise de notes et aux enregistrements audio prélever les données. Les entrevues ont permis aux participants de s'expliquer et de reformuler leur pensée par rapport à chaque question posée lors des enregistrements. Selon Savoie-Zajc (2004, p. 133), «l'entrevue est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence». Nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée pour notre recherche, ce qui permettait une certaine liberté d'expression par rapport à l'ordre des questions posées et à la dynamique de l'entrevue. Les questions posées étaient au nombre de dix (Appendice A). Elles étaient inspirées et élaborées à partir du schéma des modèles des tâches d'ÉCO se trouvant dans le chapitre précédent (voir figure 2.2), mais aussi de notre connaissance du domaine en qualité d'enseignant au primaire, des concertations que nous avons eues avec notre directeur de projet M. Simon Collin en collaboration avec Mme. Danielle Guénette et de certains collègues aux écoles de la commission scolaire sans oublier les conseils des lectrices de notre mémoire Mme. Shehnaz Bhanji-Pitman et Mme. Valérie Amireault. Cela a permis de soumettre nos instruments à une discussion critique préalable, assurant ainsi une relative validation de nos questions. Ces questions traitaient des types de documents et du matériel utilisé, des types d'écoute et des processus visés, des tâches concrètes mises en œuvre, de leur fréquence et de la place de l'ÉCO dans l'enseignement de la L2.

Finalement, l'entrevue se concluait par un bref questionnaire récapitulatif (Appendice B), inspiré du schéma relatif aux modèles de tâches d'ÉCO (voir figure 2.2), qui nous permettait que tous les aspects que nous souhaitions aborder avaient été couverts. Ce dernier comprenait des questions fermées sur les documents et les supports utilisés lors des tâches d'ÉCO, les actions concrètes effectuées lors des tâches d'ÉCO, les types de réponses attendues, les supports offerts aux apprenants pour fournir leurs réponses ainsi que les compétences langagières les plus travaillées. Chaque question posée dans le questionnaire récapitulatif était représentée dans un tableau qui permettait d'y répondre en cochant les cases

appropriées en réponse à chaque question. Six tableaux sur sept proposent des réponses sous forme de fréquences (tout le temps, souvent, parfois, rarement, jamais). Si les questions d'entrevue étaient volontairement conçues avec un sens général pour faire parler les participants et voir s'ils allaient évoquer les points qu'on ciblait dans notre recherche, le questionnaire récapitulatif comprenait plutôt des questions directes, sans ambiguïté, tirées du schéma de la figure 2.2 et ciblant les points de notre recherche.

3.3 Déroulement de la collecte de données

Nous avons d'abord obtenu le certificat d'éthique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'autorisation de la commission scolaire participante, documents qui ont été obtenus le 13 novembre 2013 et le 9 mai 2014 respectivement. Nous avons procédé à l'envoi des lettres d'invitation aux directions des écoles primaires (Appendice C) de la commission par courriel et en personne. Nous avons obtenu douze réponses positives de la part des enseignants suite à la diffusion de l'appel à participation à notre étude. Par la suite, nous avons contacté les participants ayant manifesté leur intérêt à notre recherche (Appendice D). Les deux premières entrevues ont eu lieu le 20 mai 2014 et la dernière s'est achevée le 4 juin 2014. Après avoir expliqué à chaque participant les objectifs visés à travers cette étude et les avantages qui en découlaient, chaque enseignant participant a procédé à la lecture et à la signature de la lettre de consentement (Appendice E) avant de remplir le questionnaire sociodémographique (Appendice A). Par la suite, les entrevues ont suivi auprès de douze enseignants de classes d'accueil du primaire de la commission. Ci-dessous nous trouvons l'ordre chronologique des étapes de notre recherche.

Tableau 3.1 L'ordre chronologique des étapes de recherche

Étapes	Dates
Élaboration des instruments	octobre 2013
Obtention du certificat éthique de l'UQAM	novembre 2013
Obtention du certificat éthique de la commission scolaire	mai 2014
Recrutement des participants	mai 2014
Réalisation des entrevues	mai à juin 2014

3.4 Analyse des données

L'analyse de données a impliqué à la fois une analyse de contenu des entrevues et une analyse statistique descriptive des moyennes des réponses fermées du questionnaire récapitulatif (Bryman, 2006). Nous avons utilisé le logiciel QDA Miner pour procéder à l'analyse de contenu. Ce logiciel permet d'explorer, d'analyser et de transcrire les informations relatées par les participants et contenues dans des documents textuels avant de procéder au codage du verbatim. Nous nous sommes appuyés sur notre schéma de tâches indiqué à la figure 2.6 afin d'établir des codes et de sous-codes, que nous avons ensuite attribué aux propos des participants, suite à leur transcription. Une liste de codes accompagnés d'une définition se trouve en Appendice F. Un codage inverse a suivi, permettant de valider les segments codés. Pour des raisons de la confidentialité des participants, nous avons utilisé des pseudonymes. Ainsi, chaque enseignant s'est vu attribuer une lettre allant de A à L. Les statistiques descriptives ont été générées par la compilation des réponses des participants aux questions fermées du questionnaire récapitulatif et des graphiques ont été générés en utilisant le logiciel Excel.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Cette section est organisée en vue de répondre à notre objectif de recherche, qui consiste à dresser un portrait des tâches d'ÉCO dans l'enseignement du FLS en classes d'accueil.

4.1 Portrait des tâches d'écoute et de compréhension orale des enseignants participants

Dans ce qui suit, nous présenterons un portrait des tâches d'ÉCO des enseignants participants à travers les résultats obtenus en lien avec la place de l'ÉCO par rapport aux autres compétences à développer en L2, les types d'activités d'écoute enseignées en classe et les types de documents et le matériel utilisé.

4.1.1 Place de l'écoute et de la compréhension orale par rapport aux autres compétences

En réponse à la question 6 du questionnaire récapitulatif, la figure 4.1 présente la place de l'ÉCO par rapport aux autres compétences que doivent développer les élèves allophones de classe d'accueil. Ainsi, L'ÉCO sont comparées à la compréhension écrite, au vocabulaire, à la grammaire, à la production écrite et la production orale selon la fréquence d'enseignement de ces compétences.

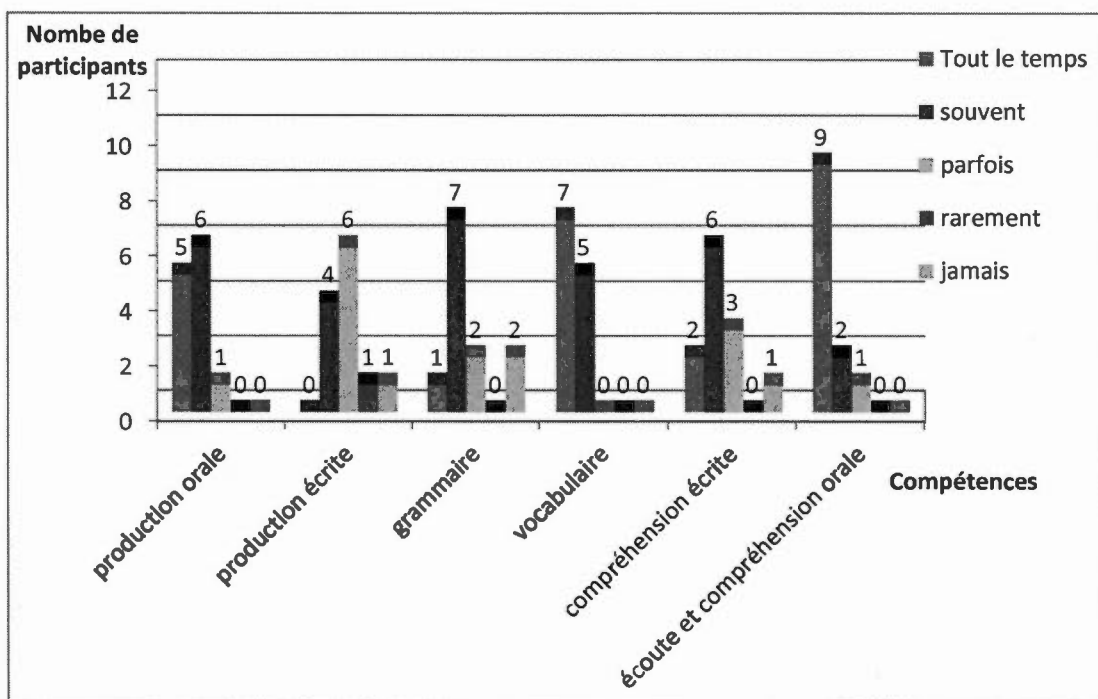


Figure 4.1 Fréquence des compétences travaillées en classe par rapport au nombre de participants.

Selon la figure 4.1, l'ÉCO sont l'une des compétences sollicitées par les enseignants participant. Elles se distinguent par rapport aux autres dans la mesure où elles sont tout le temps (9 enseignants sur 12) et souvent (2 enseignants sur 12) utilisées, pour un total de 11 enseignants sur 12. Un enseignant sur 12 utilise parfois l'ÉCO.

En deuxième position, on trouve le vocabulaire (7 enseignants sur 12 utilisent tout le temps, 5 sur 12 utilisent souvent) et la production orale (5 enseignants sur 12 utilisent tout le temps, 6 sur 12 utilisent souvent, 1 enseignant sur 12 parfois).

En troisième position, il y a la grammaire utilisée tout le temps ou souvent par 8 enseignants sur 12, parfois par 2 enseignants sur 12 et jamais par 2 enseignants sur 12. En quatrième position, il est question de la compréhension écrite utilisée tout le temps ou souvent par 8 enseignants sur 12, parfois par 3 enseignants sur 12 et jamais par 1 enseignant sur 12. En cinquième position, on trouve la production écrite utilisée souvent par 4

enseignants sur 12, parfois par 6 enseignants sur 12 et rarement ou jamais par 2 enseignants sur 12.

D'après la figure 4.1, il s'avère que l'ÉCO occupent une place prépondérante dans l'enseignement du FLS aux élèves allophones, comme en attestent les propos de plusieurs participants :

«Ben on a travaillé une chanson la semaine passée donc c'est peut-être euh c'est quand même assez représentatif j'essaie en général de varier les activités d'écoute» (participant A)

«J'ai souvent avec les petits, souvent j'utilisais des bingos sonores, ben il y avait des thèmes de chants d'animaux ou des thèmes d'instruments de musique, des thèmes de divers appareils à la main, et c'était sous forme d'une cassette-audio» (participant B)

«Presque tous les jours, la dernière euh c'est peut être hier oui en effet, même quand il y a un élève qui va présenter quelque chose là, pour lui c'est sûr que c'était une production orale mais pour les autres c'est de la compréhension» (participant C)

En outre, les résultats obtenus à la question 6 du questionnaire récapitulatif permettent de constater que leurs tâches d'ÉCO en classe comportent fréquemment les étapes de préparation de l'activité d'écoute (4 tout le temps, 7 souvent, 1 parfois, 0 rarement, 0 jamais), d'écoute (4 tout le temps, 7 souvent, 1 parfois, 0 rarement, 0 jamais), et de réinvestissement (2 tout le temps, 7 souvent, 3 parfois, 0 rarement, 0 jamais), bien que cette dernière semble moins fréquemment pratiquée que les étapes d'écoute et de la préparation d'ÉCO :

«Euh, à la première étape je serai très contente qu'ils comprennent de quoi et après avoir terminé la première étape, ok, j'aimerais que les élèves fassent ce qu'on peut dire une autre interprétation comment ils peuvent interpréter ce qu'ils ont entendu en donnant leur opinion, oui la progression, ça veut dire que euh il doit avoir comme un point de départ ce qu'ils ont entendu mais ils doivent enrichir avec leur réflexion, avec leur idées et avec leur opinions» (participant D)

«Ben souvent c'est de partir de la globalité pour aller plus précisément, alors dans un contexte donc les mots dans leur contexte, alors si on est capable de saisir quelques mots ensuite ça nous aide à nous faire des idées

générales dans la compréhension euh ça c'est pour l'écoute, et ensuite évidemment est ben c'est pour l'oral eux même qui ont vienne en parler plus facilement, l'écoute favorise l'oral.» (participant G)

Somme toute, il apparait que les tâches d'ÉCO sont très présentes dans les pratiques des enseignants participants. À noter toutefois que ce constat est peut-être dû au fait que les enseignants participants à notre étude sont ceux qui ont un intérêt pour l'ÉCO. Aussi, en aucun cas ce résultat ne peut être généralisé.

4.1.2 Types d'activités d'écoute enseignées en classe

En réponse à la question 3 du questionnaire récapitulatif, la figure 4.2 présente les types de tâches d'ÉCO effectuées en classe et comparées selon leur fréquence d'enseignement. Il est question des tâches suivantes : transférer des informations, résoudre des problèmes, évaluer l'information, interagir, se divertir et socialiser, effectuer des actions.

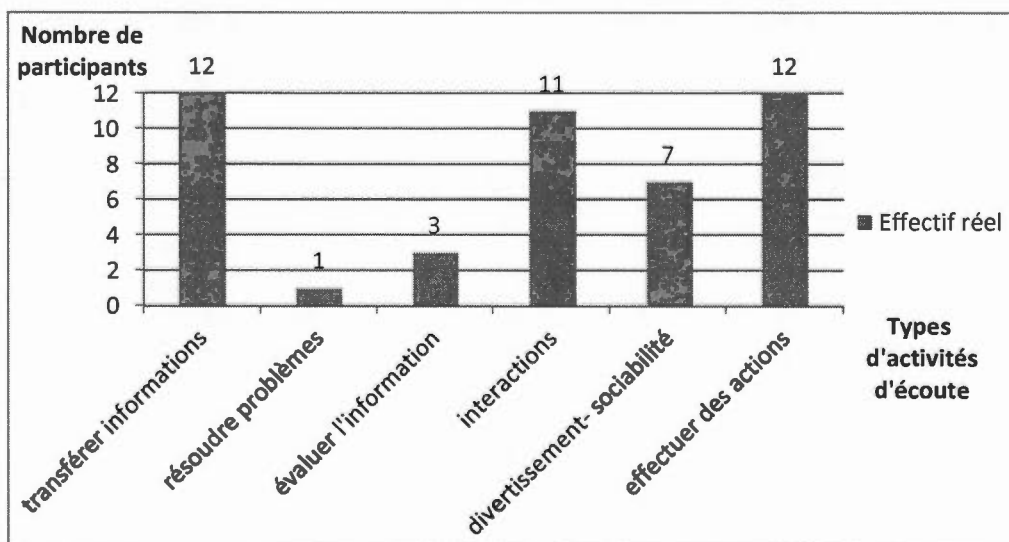


Figure 4.2 Types de tâches d'écoute et compréhension orale utilisées en classe.

Selon la figure 4.2, on voit que les tâches transférer des informations (12 enseignants sur 12), effectuer des actions (12 enseignants sur 12) et interagir (11 enseignants sur 12) sont les plus fréquentes. Pour rappel, écouter et transférer des informations consiste à écouter des informations et les écrire ou à écouter des informations et les transmettre dans un discours. Écouter et effectuer des actions implique de répondre à des directives, des instructions et des descriptions dans une variété de contextes. Par exemple, le participant D affirme qu'il fait « écouter aux élèves une petite histoire avant de ressortir les personnages et de donner leur opinion sur les informations recueillies à travers l'histoire ».

«Par la suite il peut manipuler la phrase, les personnages en utilisant les synonymes de ces verbes ; après avoir terminé la première étape ok j'aimerais que les élèves fassent ce qu'on peut dire une autre interprétation comment ils peuvent interpréter ce qu'ils ont entendu en donnant leur opinion» (participant D)

«Les apprenants écoutent les consignes oralement par l'enseignant et complètent des feuilles de dessins en sachant où et quoi dessiner (un arbre à gauche de quelque chose ou à droite), quelle couleur utiliser, etc.» (participant A)

L'écoute interactive met l'accent sur la négociation de sens dans les échanges interactifs réciproques entre les pairs ou avec l'enseignant.

«Ils ont par exemple un dessin puis je donne des consignes, puis ils doivent comprendre la consigne, par exemple encercler telle chose, donc ils doivent exécuter les consignes que je dis, donc ça travaille la compréhension de consignes en classe, répéter une chanson» (participant A)

Se divertir et socialiser (7 enseignants sur 12) est moyennement fréquente. Cette tâche semble avoir un lien étroit avec les tâches d'interaction. En effet, ce type de tâche renvoie à l'écoute de chansons, à des histoires, des jeux, des poèmes, des blagues, des anecdotes et du bavardage avec l'enseignant ou les pairs.

«En fait, il s'agissait d'un jeu avec des cartes éclairées qui représente des images puis l'élève devait dire de quoi il s'agissait une fois que je lui avais expliqué à plusieurs reprises que ce que c'était» (participant I)

Les activités résoudre des problèmes (1 enseignant sur 12) et évaluer et manipuler l'information (3 enseignants sur 12) sont les moins fréquentes. Ce genre de tâches concerne essentiellement les élèves avancés (4^{ème}, 5^{ème} ou 6^{ème} année) qui impliquent des tâches cognitives d'ÉCO plus complexes et l'atteinte d'un certain niveau cognitif. En réponse à ce que font les apprenants concrètement comme tâches, le participant F explique que «les apprenants sont demandés d'être bien concentrés, ils écoutent puis ils seront soumis à un remue-ménage en répondant aux questions de l'enseignant avant d'écrire un texte qui résume leur compréhension du document ou de la pièce écoutée».

Les résultats relatifs aux types de réponses des apprenants lors des tâches d'ÉCO en classe comprennent :

- des réponses non verbales (2 tout le temps, 7 souvent, 2 parfois, 1 rarement, 0 jamais);
- des réponses fermées (1 tout le temps, 6 souvent, 3 parfois, 2 rarement, 0 jamais);
- des réponses ouvertes (3 tout le temps, 5 souvent, 4 parfois, 0 rarement, 0 jamais);
- des réponses prolongées (0 tout le temps, 3 souvent, 6 parfois, 3 rarement, 0 jamais).

(question 4 du questionnaire récapitulatif) :

«Je vais faire plusieurs étapes justement pour aller de plus en plus loin dans la même optique, c'est à dire si je vais avec des questions, des mots- questions puis on va partir avec des choses très simples des réponses par oui ou non, puis ça va s'en aller vers la phrase plus complexe dans la réponse» (participant I)

Ainsi, on constate que les réponses non verbales (ex. gestes et mimiques) et les réponses fermées (ex. oui ou non) sont plus pratiquées que les réponses ouvertes (ex. décrire quelque chose dans une phrase), alors que les réponses prolongées (ex. réponses plus poussées, avec de longues phrases) sont plus rares. Cela pourrait s'expliquer par le niveau de

maturité cognitive et le niveau de maîtrise linguistique des élèves des classes d'accueil au primaire.

4.1.3 Types de documents et matériel utilisés à l'écoute et à la compréhension orale

En réponse à la question 2 du questionnaire récapitulatif, la figure 4.3 présente la fréquence des types de documents et de matériel utilisés pour l'ÉCO. Ainsi, différents types de documents et matériel sont comparés selon la fréquence de leur utilisation en classe dans l'enseignement de l'ÉCO. Il est question de documents et matériel tels que : TBI, ordinateur, TV-DVD-Vidéo, CD-radio, papier, images, intercom, voix enseignant-pairs.

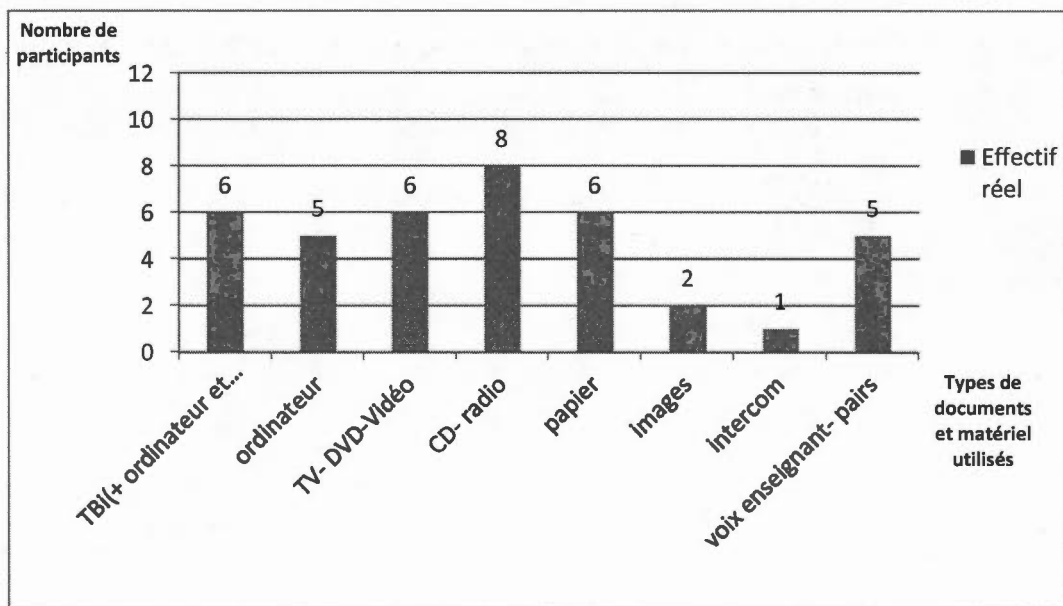


Figure 4.3 Fréquence des types de documents et matériel utilisés à l'ÉCO.

Selon la figure 4.3, le CD et la radio sont les plus utilisés avec une utilisation de 8 enseignants sur 12 lors des activités d'ÉCO. En deuxième position, on retrouve l'utilisation du TBI, de la TV, du DVD de la Vidéo et du papier par 6 enseignants sur 12 chacun, suivis en troisième position de l'ordinateur et de la voix de l'enseignant et des pairs utilisé chacun par 5 enseignants sur 12. En quatrième position, on trouve les outils les moins fréquents, à savoir, les images et l'intercom utilisés par 2 enseignants et 1 enseignant sur 12 respectivement. Il ressort que le matériel technologique moderne tel que CD, TBI, internet, ordinateur, DVD, vidéo, etc. est plus utilisé que le matériel traditionnel, à savoir les images, le papier et la voix de l'enseignant ou des pairs.

Dans ce chapitre, nous avons présenté nos résultats selon l'objectif de notre recherche qui consiste à décrire les tâches d'ÉCO mises en place par les enseignants dans les classes d'accueil du primaire. Retenons que l'ÉCO et la production orale sont les plus représentées, que les tâches transférer des informations, effectuer des actions et interagir sont les plus fréquentes et que le CD et la radio représentent le matériel le plus utilisé lors des activités d'ÉCO. Dans le chapitre suivant, nous discutons ces résultats en lien avec la littérature du domaine.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons et interprétons nos résultats en nous appuyant sur la littérature scientifique existante.

À travers cette recherche, nous avons voulu décrire les tâches mises en place par les enseignants de FLS pour enseigner l'ÉCO des élèves allophones en classes d'accueil du primaire

Pour ce faire, nous avons élaboré un cadre conceptuel qui a abouti à un schéma des composantes principales des tâches d'ÉCO. Ce schéma a été utilisé pour organiser la méthodologie et les résultats de l'étude. Concernant la méthodologie, nous avons élaboré des entrevues qui reprenaient les éléments du cadre conceptuel. Nous les avons fait passer ensuite à 12 enseignants de classes d'accueil au primaire à Montréal. Nous commençons par résumer les résultats ci-dessous, en rapport avec notre objectif de recherche.

5.1 Place de l'écoute et de la compréhension orale par rapport aux autres compétences

Suite aux résultats obtenus, il ressort que l'oral en général, et la compétence d'ÉCO notamment, occupent une place importante dans l'enseignement du FLS en classes d'accueil au primaire (voir Figure 4.1). En effet, elle représente une des compétences la plus travaillée puisqu'elle arrive au premier rang avec la production orale. La place importante de l'oral dans les pratiques des enseignants en classe d'accueil s'explique sans doute par le fait

qu'il s'agit d'une compétence essentielle pour l'apprentissage du français. L'importance de l'oral rejoint les travaux de Krashen (1985) qui affirme qu'il n'y aura aucune acquisition si l'apprenant ne comprend pas le message oral, et Brett (1997, p.1), qui ajoute que «listening is a key second language skill, it has a vital role in second language acquisition process, and its development is of a prime concern to language teachers». Ceci est d'autant plus vrai pour les apprenants en accueil qui ont besoin du français pour la suite de leur parcours scolaire puis socioprofessionnel.

Par ailleurs, selon la figure 4.1, on voit que les autres compétences sont représentées en classe et semblent aller de pair avec l'ÉCO, ce qui laisse présumer que cette dernière est utilisée comme moyen complémentaire permettant d'accomplir des tâches de production orale, de compréhension écrite, de production écrite ou autres. À cet effet, Armand (2000) souligne, dans une étude en FLS, le rôle exercé par les habiletés langagières orales sur les performances en lecture de jeunes apprentis lecteurs allophones. Pour sa part, Chang (2009) fait remarquer l'importance de combiner la compréhension écrite et la compréhension orale dans le développement et la facilité des tâches d'ÉCO en L2 suite à une expérience auprès de 84 collégiens. D'après cet auteur, l'écrit et l'oral sont tout à fait complémentaires. Dans ce même ordre d'idées, Germain (2011) ajoute que, dans le cadre d'une pédagogie de la littératie spécifique à la L2, l'oral (écouté et parlé) devrait être utilisé en premier lieu par les apprenants en vue de bâtir leur grammaire interne avant de le ré-exploiter et le réutiliser dans de nouveaux contextes, à savoir, l'ÉCO et la production écrite. Dans les deux cas, ces deux auteurs encouragent une intégration de l'ÉCO avec les autres compétences, ce qui se retrouve également dans les pratiques observées auprès des participants, ce qui semble être le cas dans notre étude.

5.2 Types de tâches d'écoute et de compréhension orale enseignées en classe

En ce qui concerne les types de tâches enseignées, il se dégage des résultats obtenus que les tâches proposées visent à écouter pour effectuer d'autres tâches. En effet, les tâches les plus fréquentes consistent à écouter l'information pour la transférer par écrit ou dans un discours, écouter l'information pour effectuer des actions en présentant des réponses dans une variété de contextes et écouter l'information pour interagir en négociant le sens. Les tâches d'écoute pratiquées par les enseignants en classe d'accueil sont donc principalement liées à la compréhension du sens d'un message oral permettant d'autres actions. En revanche, l'enseignement de l'ÉCO comme objet d'apprentissage semble peu présent. Pourtant, certains auteurs recommandent d'enseigner la compétence d'ÉCO pour elle-même, notamment sa phonologie, l'effet de ses accents (Stridfeldt, 2005), ses caractéristiques prosodiques, sa fréquence et son débit (Buck, 2001). Une étude quasi-expérimentale a été menée pour vérifier l'influence du développement des compétences phonétiques réceptives sur le développement de la compréhension orale du français comme L2 (Champagne-Muzar, 1996). Le groupe expérimental a été formé à partir de la méthode Accent sur Accent. Cette méthode consiste à développer les compétences de prononciation, d'articulation et d'intonation en français. Les résultats ont révélé un gain significativement plus élevé en ÉCO. Cet aspect semble relativement absent des pratiques des participants interrogés. Cette alternance entre l'enseignement de l'ÉCO intégrée dans différentes actions et l'écoute faite pour elle-même fait écho aux recommandations de Celce-Murcia (2001) et (Vandergrift, 2007) pour favoriser le développement de l'ÉCO.

5.3 Types de documents et matériel utilisés à l'écoute et à la compréhension orale

À la lumière des résultats obtenus en rapport avec les documents et matériel utilisés à l'ÉCO, et bien que le matériel traditionnel (le matériel papier par exemple) soit présent, il s'avère que le matériel technologique « moderne » (TBI, ordinateurs et internet,

CD-ROM, DVD) est le plus utilisé par les participants. En effet, plusieurs auteurs ont souligné l'importance du matériel technologique moderne comme étant un moyen qui favorise chez les apprenants le développement de leur ÉCO et facilite leur apprentissage du FLS (Watt, 2004). Magnat (2013) évoque le rôle du tableau interactif (TBI) dans le développement de la conscience phonologique et de la conscience morphologique en L2 chez les apprenants francophones qui apprennent l'anglais en France. Cependant, il apparaît que ce matériel technologique rapporté par les participants n'est pas spécialisé dans le développement de la compétence d'ÉCO contrairement à d'autres études du domaine où on trouve du matériel spécialisé tel que l'utilisation du text-to-speech voices (TTS) (Jones, 2008; Sha, 2010) ou encore le système LIBRA (Fischer, 1995). Cumulativement au matériel technologique, les enseignants utilisent du matériel non technologique. D'ailleurs, certains auteurs rappellent l'importance du matériel non technologique dans le développement des habiletés d'ÉCO en L2, tel que les textes à trous, comme moyen d'enseigner la compréhension orale durant l'écoute de chansons ou de poèmes (Froehlich, 1985) ou bien l'accès aux annotations illustrées et écrites à la fois (Jones et Plass, 2002; Jones, 2006, 2009). De même, Chaudron et al. (1994) et Rost (1994) mettent l'accent respectivement sur le rôle de la prise de notes et du résumé comme élément facilitateur en ÉCO.

CONCLUSION

À travers cette recherche, nous avons voulu décrire et dresser un portrait de la situation actuelle des tâches d'enseignement de l'ÉCO en classe d'accueil du primaire. Cet objectif a été principalement motivé par le manque de connaissances scientifiques à cet égard. Ainsi, nous avons ciblé trois aspects en rapport avec notre objectif de recherche, à savoir, la place de l'ÉCO par rapport aux autres compétences à développer en L2, les types de tâches enseignées en classe ainsi que les types de documents et matériel utilisés pour développer l'ÉCO. Nous avons souligné, dans la problématique et le cadre théorique, l'importance de l'ÉCO pour les apprenants allophones des classes d'accueil du primaire, notamment pour soutenir le développement des autres compétences en L2. Les résultats obtenus nous ont permis de constater que l'oral en général, et la compétence d'ÉCO en particulier, occupent une place importante dans l'enseignement du FLS en classes d'accueil au primaire.

Toutefois, il importe de souligner certaines limites dans la réalisation de notre recherche. En premier lieu, le petit nombre de répondants (12 enseignants) qui ont pris part à notre étude, ne permet aucune généralisation des résultats obtenus, d'autant que les participants à notre étude sont ceux qui ont a priori un intérêt pour l'enseignement de l'ÉCO. Ils sont donc doublement susceptibles de ne pas être représentatifs de la population des enseignants des classes d'accueil au Québec. En toute logique, l'étude mériterait d'être répétée sur un plus large échantillon. D'autres limites, d'ordre circonstanciel, sont également à prendre en compte. En effet, la collecte de données a été hâtée par un déménagement en dehors du Québec de l'auteur de la présente étude, ce qui a eu plusieurs répercussions:

1. Un questionnaire devait initialement être envoyé à l'ensemble de la population des enseignants de classe d'accueil de la commission scolaire participante, afin d'augmenter le degré de représentativité de l'étude.
2. Des réponses au questionnaire : il était prévu de sélectionner les enseignants participants aux entrevues. Toutefois, étant donné le manque de temps, il a été choisi de privilégier les entrevues, dans lesquelles le questionnaire a été joint pour recueillir

des données additionnelles dans un objectif de triangulation. Ceci explique pourquoi les entrevues effectuées englobent également un questionnaire récapitulatif.

3. Le nombre d'entrevue était initialement prévu pour être plus grand, de manière à assurer un degré suffisant de saturation des analyses, notamment celle de contenu. Là aussi, le manque de temps nous a permis de recruter que 12 participants.

Ce faisant, les analyses n'ont pas permis d'atteindre un haut degré de saturation, de sorte que les résultats sont d'autant moins représentatifs. Comme souvent, des changements circonstanciels ont donc eu une influence sur le déroulement de l'étude.

APPENDICE A

PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES ENSEIGNANTS

Titre du projet : Conception des tâches d'enseignement de compréhension orale par les enseignants des classes d'accueil du primaire : un portrait des pratiques

Chercheur : Fouad Mokadem,

Étudiant à la maîtrise en didactique des langues secondes, faculté des sciences de l'éducation, UQAM

Tél. : (438) 887-6257

Courriel : fouadmokadem@live.ca

Âge	20aine _____ 30aine _____ 40aine _____ 50aine et plus _____
Sexe	Masculin _____ Féminin _____
Langue Maternelle	
Pays/Province d'origine	
Diplôme universitaire le plus élevé	Certificat _____ Baccalauréat _____ Maîtrise _____ Autre _____

Années d'expérience en enseignement	De 5 à 10 ans _____ De 11 à 15 ans _____ 16 ans ou plus _____
Années d'expérience en enseignement en accueil	De 5 à 10 ans _____ De 11 à 15 ans _____ 16 ans ou plus _____
Votre classe d'accueil se situe en milieu :	Non défavorisé _____ Défavorisé _____ Très défavorisé _____
Les apprenants de votre classe d'accueil viennent:	Majoritairement d'un même pays : _____ De pays très divers : _____

QUESTIONS D'ENTREVUE

Titre du projet : Conception des tâches d'enseignement de compréhension orale par les enseignants des classes d'accueil du primaire : un portrait des pratiques

Chercheur : Fouad Mokadem,

Étudiant à la maîtrise en didactique des langues secondes, faculté des sciences de l'éducation, UQAM

Tél. : (438) 887-6257

Courriel : fouadmokadem@live.ca

Questions	Composantes de l'enseignement de la compréhension orale ciblées
1) Pourriez-vous décrire la dernière activité d'écoute faite en classe avec vos apprenants? Est-elle représentative des activités orales que vous faites généralement dans votre classe?	Composante d'ÉCO
2) Quel type de document sonore leur faites-vous écouter de façon générale? Y a-t-il d'autres types?	Didactique/authentique
3) Quel type de matériel utilisez-vous pour faire écouter un document sonore aux apprenants?	Support technologique/non technologique
4) Quel type d'écoute voulez-vous développer chez vos apprenants à travers vos diverses activités? Quels buts voulez-vous que vos apprenants atteignent en termes d'écoute?	Processus
5) Concrètement, qu'est-ce que vous demandez aux apprenants de faire durant l'activité d'écoute? Comment doivent-ils compléter les activités que vous leur proposez?	Réponses (Output)
6) À quelle fréquence se font les activités d'écoute en classe?	Place de l'écoute dans l'enseignement du français

	langue seconde (FLS) en accueil
7) Outre les activités de compréhension orale, quelles sont les autres compétences langagières que vous travaillez? Lesquelles travaillez-vous le plus fréquemment?	Place de l'écoute dans l'enseignement du FLS en accueil

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE RÉCAPITULATIF

1-Quel type de document sonore utilisez-vous lors de vos activités d'écoute et à quelle fréquence?

	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Didactique					
Authentique					

2-Quel type de support utilisez-vous lors de vos activités d'écoute et à quelle fréquence?

	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Support technologique ou audio-visuel					
Support non technologique et non audio-visuel					

3-Quelles sont les actions concrètes que vos élèves doivent effectuer durant vos activités de compréhension orale?

Écouter et effectuer des actions	
Écouter et transférer des informations	
Écouter et résoudre des problèmes	
Écouter, évaluer et manipuler l'information	
``Écouter`` et ``parler`` interactifs : négocier le sens à travers le questionnement; répondre aux questions des routines	
Écouter pour le divertissement et la sociabilité	

4-Quels sont les types de réponses attendues de la part de vos apprenants lors des activités de compréhension orale proposées en classe?

	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Réponses non verbales					
Réponses fermées					
Réponses ouvertes					
Réponses prolongées					

5-Quels sont les supports offerts aux élèves pour fournir leurs réponses?

	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Support technologique					
Support papier					
oral					
Préciser au besoin					

6-Quelles sont les compétences langagières que vous travaillez le plus avec vos élèves?

	Tout le temps	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Écoute /compréhension orale					
production écrite					
production orale					
Compréhension écrite					
Grammaire					
Vocabulaire					
Préciser au besoin					

APPENDICE C

LETTRÉ D'INVITATION AUX DIRECTIONS D'ÉCOLES

Titre du projet : Conception des tâches d'enseignement de compréhension orale par les enseignants des classes d'accueil du primaire : un portrait des pratiques

Chercheur : Fouad Mokadem,

Étudiant à la maîtrise en didactique des langues secondes, faculté des sciences de l'éducation, UQAM

Tél. : (438) 887-6257

Courriel : fouadmokadem@live.ca

Contexte et objectif du projet

Cette recherche consiste à documenter les tâches de compréhension orale mises en œuvre par les enseignants des classes d'accueil au primaire en vue de fournir de l'information nécessaire à ce sujet aux futurs formateurs dans leur présentation du nouveau programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale du MELS aux enseignants. La question à laquelle nous souhaitons répondre sera la suivante: quelles sont les tâches de compréhension orale mises en œuvre par les enseignants du français langue seconde dans les classes d'accueil au primaire?

Déroulement du projet

Nous souhaitons faire passer des entrevues dans les écoles où les enseignants travaillent et en dehors de leur temps d'enseignement (p. ex., périodes libres).

Les enseignants participants seront interviewés une seule fois et de façon individuelle pendant 1h approximativement. Nous aurons recours à la prise de notes et aux enregistrements audio pour effectuer nos entrevues auprès d'une dizaine d'enseignants. Les thèmes discutés porteront sur les points suivants :

- 1- les types d'activités impliquées;
- 2- Le matériel didactique utilisé;
- 3- Les supports utilisés;
- 4- Les processus cognitifs impliqués.

Période de collecte de données : Mars et avril 2014

Personne à contacter pour organiser votre participation
--

Fouad Mokadem

**Étudiant à la maîtrise en didactique des langues secondes
7265 2^{ème} avenue**

**Montréal (Québec) H2A 3G8
Téléphone : (438)887-6257**

fouadmokadem@live.ca

APPENDICE D

LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS

Titre du projet : Conception des tâches d'enseignement de compréhension orale par les enseignants des classes d'accueil du primaire : un portrait des pratiques

Chercheur : Fouad Mokadem,

Étudiant à la maîtrise en didactique des langues secondes, faculté des sciences de l'éducation,
UQAM

Tél. : (438) 887-6257

Courriel : fouadmokadem@live.ca

Contexte et objectif du projet

Cette recherche consiste à documenter les tâches de compréhension orale mises en œuvre par les enseignants dans les classes d'accueil au primaire en vue de fournir de l'information nécessaire à ce sujet aux futurs formateurs dans leur présentation du nouveau programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale du MELS aux enseignants. La question à laquelle nous souhaitons répondre sera la suivante: quelles sont les tâches de compréhension orale mises en œuvre par les enseignants du français langue seconde dans les classes d'accueil au primaire?

Déroulement du projet

L'entrevue aura lieu dans l'école où vous travaillez en dehors de votre temps d'enseignement (période libre). Nous prévoyons de vous interviewer une seule fois et de façon individuelle pendant 45 minutes approximativement. Nous aurons recours à la prise de notes et aux enregistrements audio pour effectuer notre entrevue. Il sera question d'une entrevue semi-dirigée non standardisée. Les thèmes discutés porteront sur les points suivants :

- 1- les types d'activités impliquées;
- 2- Le matériel didactique utilisé;
- 3- Les supports utilisés;
- 4- Les processus cognitifs impliqués.

Période de collecte des données: Mars et avril 2014

Personne à contacter pour organiser votre participation
--

Fouad Mokadem Étudiant à la maîtrise en didactique des langues secondes
7265 2^{ème} avenue

Montréal (Québec) H2A 3G8
Téléphone : (438)887-6257

fouadmokadem@live.ca

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Conception des tâches d'enseignement de la compréhension orale par les enseignants des classes d'accueil du primaire : un portrait des pratiques

Fouad Mokadem Montréal, le 7 octobre 2013

Maîtrise en didactique des langues secondes

fouadmokadem@live.ca

Téléphone: (438)887-6257

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à cette recherche visant à documenter les tâches de compréhension orale mises en œuvre par les enseignants dans les classes d'accueil au primaire. La question à laquelle nous souhaitons répondre sera la suivante: quelles sont les tâches de compréhension orale mises en œuvre par les enseignants du français langue seconde dans les classes d'accueil au primaire? Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de M. Simon Collin, professeur du département de la Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des langues. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 2446 ou par courriel à l'adresse : collin.simon@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre expérience passée en tant que participant. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 45 minutes de votre temps. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement de la compétence en compréhension orale en Français Langue Seconde (FLS). Il n'y a pas de risque d'inconfort associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient provoquer une forme d'auto-évaluation des pratiques et de l'enseignement. Vous pourriez donc vous sentir mal à l'aise en y répondant.

Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la collecte des données.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (mémoire, articles, présentations, etc.) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Aucune compensation financière n'est prévue pour votre participation à ce projet. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je donne mon accord pour l'enregistrement du focus-groupe. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation par un comité d'éthique de la recherche et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

OUI ☐ **NON** ☐

J'accepte que les entrevues soient enregistrées sur bande audio :

OUI ☐ **NON** ☐

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi, Fouad Mokadem, à l'adresse courriel suivante : fouadmokadem@live.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'attention du Secrétaire général de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant

APPENDICE F

LISTES DES CODES DANS QDAMINER

Catégorie	Code	Description
activités d'écoute	transférer informations	l'apprenant reçoit et interprète l'information écoutée pour développer ses capacités d'écoute et de compréhension en français langue seconde. <u>Exemple</u> : Écouter l'enseignant parler, écouter des chansons, etc.
activités d'écoute	résoudre problèmes	résoudre un problème à l'oral et /ou à l'écrit. <u>Exemple</u> : L'enseignant lit et /ou fait écouter un problème écrit ou enregistré et l'apprenant tentera de résoudre le problème en suivant les étapes d'une résolution de problème.
activités d'écoute	évaluer l'information	l'apprenant décortique le document écouté en l'analysant et l'évaluant tout en tirant profit de ses informations. <u>Exemple</u> : Ressortir le vocabulaire d'un texte, la construction des phrases et leur difficulté, les ambiguïtés existantes, puis faire un résumé ou raconter une autre histoire en se servant des informations apprises.
activités d'écoute	interactions	poser des questions ou bien répondre aux questions de routine. <u>Exemple</u> : Écouter un exposé oral puis répondre aux questions, répondre aux questions de l'enseignant(e) sur la date et la température de la journée, etc.
activités d'écoute	divertissement - sociabilité	il peut s'agir d'activités ludiques/ interactives durant lesquelles l'apprenant est amené à écouter ses pairs en jouant, se parlant ou effectuant des actions. <u>Exemple</u> : Jouer au bingo ou dans la cour de l'école, interviewer des passants, etc.
activités d'écoute	effectuer des actions	répondre aux questions orales-écrites; Investir le sujet écouté : vocabulaire, phrases, texte; Manipulations et fabrications artistiques.
documents et matériel utilisés	TBI(+ ordinateur et internet)	tableau interactif, ordinateur, internet.
documents et matériel utilisés	ordinateur	
documents et matériel utilisés	TV- DVD- Vidéo	TV- lecteur DVD – vidéo
documents et matériel utilisés	CD- radio	lecteur CD- radio cassette

documents et matériel utilisés	Papier	documents papier : texte papier, etc.
documents et matériel utilisés	Images	l'apprenant écoute au message oral tout en regardant à l'image correspondante.
documents et matériel utilisés	intercom	l'apprenant écoute régulièrement aux messages de la secrétaire d'école à travers l'intercom.
documents et matériel utilisés	voix enseignant-pairs	l'intrant que l'apprenant réceptionne de son enseignant ou bien de ses pairs.
fréquence des compétences travaillées	Tout le temps	
fréquence des compétences travaillées	souvent	
fréquence des compétences travaillées	Parfois	
fréquence des compétences travaillées	rarement	
fréquence des compétences travaillées	Jamais	
compétences travaillées	production orale	
compétences travaillées	production écrite	
compétences travaillées	grammaire	
compétences travaillées	vocabulaire	
compétences travaillées	compréhension écrite	
compétences travaillées	écoute et compréhension orale	
difficultés rencontrées en écoute	concentration des apprenants	difficultés de garder les apprenants actifs lors de l'activité d'écoute
difficultés rencontrées en écoute	adaptation des documents	adapter les documents aux goûts et aux différents niveaux des apprenants

difficultés rencontrées en écoute	recours à la langue première	limiter le recours à la langue première le plus que possible.
difficultés rencontrées en écoute	manque de matériel	manque de matériel didactique et de ressources technologiques
difficultés rencontrées en écoute	niveau limité des apprenants	
difficultés rencontrées en écoute	manque d'implication des parents	manque d'implication et d'intérêt parent-élève
Intérêt à la formation sur l'enseignement de l'écoute	intéressé(e)	
Intérêt à la formation sur l'enseignement de l'écoute	non intéressé(e)	
Intérêt à la formation sur l'enseignement de l'écoute	plus ou moins intéressé (e)	
autres	non pertinent	mimiques, commentaires hors sujet, etc.
autres	incertain	réponses ambiguës.

APPENDICE G

TRANSCRIPTION DES ENTREVUES

Gr. A (classe de 2^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : la dernière activité d'écoute? Hum, ben on a travaillé une chanson la semaine passée donc c'est peut-être euh c'est quand même assez représentatif j'essaie en général de varier les activités d'écoute, on ne fait pas toujours les mêmes choses, euh, puis parfois simplement regarder les vidéos aussi pour travailler la compréhension, euh, donc oui la semaine passée j'ai fait une chanson, on a regardé une vidéo aussi, puis souvent simplement la conversation. Donc oui on a écouté des chansons, on a répété. J'en fais de temps en temps, j'en fais pas le plus souvent. Pour développer la compréhension, je fais des fois des activités : qu'ils doivent suivre des consignes, donc là, comme j'ai une classe assez jeune de 2^{ème} année, donc ils ont par exemple un dessin puis je donne des consignes, puis ils doivent comprendre la consigne, par exemple encrer telle chose, donc ils doivent exécuter les consignes que je dis, donc ça travaille la compréhension de consignes en classe, répéter une chanson

Activités représentatives : Il n'y a pas d'activités représentatives précises, plutôt des activités variées : écouter des chansons, regarder des vidéos, la conversation, des activités qui suivent des consignes à comprendre (ex. encrer quelque chose, etc.).

Les types de documents sonores écoutés : Euh, ben on regarde des petits vidéos, donc je n'essaie pas toutes les semaines mais on regarde toujours des films comme j'ai un TBI, donc on regarde des DVD, on regarde des épisodes, des Daltons, Spirou, etc. Donc c'est bien ça, c'est ludique, puis parfois j'essaie de poser des questions pour voir ce qu'ils ont compris, parfois des chansons aussi, c'est sûr que des fois on va sur You tube, on va écouter une chanson, euh donc. Je n'ai pas de CD, donc souvent des chansons que je connais ou je vais les chercher sur You tube, je les ai un peu euh.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : En général, comme j'ai un TBI, donc c'est ce que j'utilise le plus souvent, euh, j'avais une petite radio que je peux brancher à mon IPOD, j'avais un MP3 par exemple en temps de Noël on faisait des chansons de Noël, puis je les utilisais un peu pour mettre la musique de Noël. Donc, le TBI est très pratique pour l'écoute.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : Euh, oui. Ben, selon les activités, par exemple, lorsque je parlais les consignes à suivre, c'est vraiment être capable de suivre les consignes parce qu'on les prépare aussi à aller dans la classe régulière donc c'est important de comprendre lorsque l'enseignant donne des consignes, donc encercler, souligner, colorier, bon, vraiment il faut comprendre le vocabulaire de base un peu pour donc euh, ça c'est très important, sinon lorsqu'on regarde des vidéos, c'est vraiment une compréhension générale pour donc , ça c'est des..., puis travailler le vocabulaire toujours, donc on découvre des nouveaux mots quand on fait des chansons, à chaque fois qu'il y a des nouveaux mots ben on se pose des questions qu'est-ce que ça veut dire? Oui, pour développer le vocabulaire entre autre, comprendre les consignes, j'essaie d'en faire quand même, pas toutes les semaines, mais des activités j'en ai fait pas mal pour développer la compréhension.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : Ben, si je prends les activités de consignes par exemple, en général c'est une feuille qui a un dessin non complété donc ils doivent compléter les dessins donc, par exemple : dessinez un arbre à gauche du bonhomme, donc ils doivent comprendre les consignes, alors à ce moment-là, avec ces activités les élèves sont quand même actifs, ils doivent vraiment bien comprendre la consigne au complet parce que souvent il y a plusieurs étapes, il faut savoir où dessiner, quelle couleur utiliser, qu'est-ce qu'il faut dessiner. Donc bien comprendre la consigne. Pour ça, je n'utilise pas le TBI, lorsque je fais ces activités-là, euh, c'est des activités que je fais simplement à l'oral, donc c'est moi quand même qui dis les consignes, les élèves dessinent, donc ils sont tous actifs.

La fréquence des activités d'écoute en classe : Euh, normalement, à peu près une fois par semaine on va avoir des activités d'écoute, des fois plus souvent, donc j'essaie d'avoir des activités qui font travailler, faire développer l'écoute au moins une fois par semaine.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : Ben, on travaille beaucoup, juste la production orale parce que c'est très important, on s'entend que pour l'accueil, tous les lundis matins on a une causerie, je les encourage à parler, puis à écouter et à participer, donc même si c'est moins dirigé qu'une activité de compréhension de consignes, pour moi c'est important d'être capable simplement de participer, je les encourage donc à écouter ce que les autres disent pour pouvoir ensuite rajouter euh, donc ça tous les lundi, on fait une très longue causerie, on parle de notre fin de semaine, on développe l'oral. On travaille aussi l'écriture, la lecture, toutes les compétences sont à travailler. À part l'oral, ben je pense qu'à peu près égal : l'écriture, on travaille la grammaire, ils sont assez jeunes donc on fait de courtes phrases, les dictées puis la lecture aussi, on a toujours des périodes de lecture à tous les jours. Oui, j'essaie de travailler les quatre compétences qui sont aussi importantes donc.

Gr.B (classe de 2^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : Euh, la dernière activité je dirai, attend, c'est certainement pour une situation de compréhension en français, leur expliquer quoi faire, C'était sous forme de texte et de question à répondre, généralement, leur expliquer quoi faire avec ça. C'était une activité orale.

Activités représentatives : ben, certainement au début de l'année, les activités sont beaucoup plus simples parce que les enfants ne comprennent pas encore, il faut beaucoup modéliser les activités, utiliser des pictogrammes et puis les activités sont vraiment beaucoup plus simples et ont l'effet généralement avec eux.

Ben, moi en fait, je n'enregistrai pas, je ne faisais pas d'activité d'enregistrement avec les enfants, malheureusement, je n'avais pas non plus de TBI à ce moment, donc j'ai essayé d'écouter un petit bout d'émission, euh en lien avec le thème à toutes les semaines c'est principalement ce que je faisais, mais il y avait pas des émissions, pour les tous petits, j'ai souvent il y avait passepartout qui est en un lien avec divers thèmes, sinon j'essayais de choisir un bout de film qui est en lien avec le thème sur télévision.

Les types de documents sonores écoutés : Sonore, j'ai souvent avec les petits, souvent j'utilisais des bingos sonores, ben il y avait des thèmes de chants d'animaux ou des thèmes d'instruments de musique, des thèmes de divers appareils à la main, et c'était sous forme d'une cassette-audio.

Ben, Il y a certainement d'autres types, moi j'avais les cassettes, il y a les CDs maintenant puis euh, moi j'étais avec l'ancienne technologie à ce moment-là, ça c'est ce que j'ai fait cette année, la dernière classe que j'ai eue, je n'avais pas de TBI.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : Euh ben, l'ordinateur avec les haut-parleurs voilà, sur l'étage il y avait une télévision, donc je l'utilisais, la télévision puis un lecteur CD.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : Qu'ils aient l'oreille par rapport au langage utilisé dans la société en général pour qu'ils apprennent à se débrouiller dans la société puis donc plus à parler, à communiquer une fois que l'oral est enclenché, ça aide déjà pour l'écrit là.

Pourquoi? le but ultime c'est pour que les enfants comprennent le langage oral sans avoir besoin de pictogrammes ou que l'enseignant mime les consignes et ou qu'il se débrouille ensuite en société là, mais d'abord, mais est que les pictos ne soient plus autant nécessaires pour leur compréhension de la consigne orale.

Pictogrammes (des dessins), des coupes avec un dessin de ciseau, colle avec un dessin alors qu'ils comprennent les mots visuels sans les montrer ça, donc je me réfère aux pictos au début et beaucoup à la mimique. Le but est principalement la compréhension des consignes au début honnêtement pour qu'ils comprennent.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : Eh ben, d'abord, je leur demande certainement d'être en silence, de regarder la personne qui parle ensuite je leur redemande de formuler ce qui a été dit, c'est principalement ce que je demande aux enfants et puis comme activité sinon, ça peut être, ben, de répondre à la tâche disant : place un objet sur le bureau, place le en-dessous du bureau, qu'ils répondent à la consigne dite oralement point.

La fréquence des activités d'écoute en classe : pas pour faire l'activité mais surtout les consignes moi j'ai utilisais très peu les enregistrements.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : À part l'oral, c'est sûr qu'il y a l'écrit que je travaillerai avec eux, ça va de pair, l'écrit, l'oral, l'écoute en français, sinon il y a culture québécoise qui entre, la lecture bien sûr avec l'accent québécois qui rentre, bien sur la lecture, ben l'oral c'est certainement la base, la lecture euh, non je pense que l'oral prime puis ensuite ça vient, parce qu'une fois qu'ils comprennent l'oral, les mots font plus de sens puis ensuite ils peuvent écrire.

Gr.C (classe de 1+2^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : Eh après c'est presque tous les jours, la dernière euh c'est peut être hier oui en effet, met on même quand il y a un élève qui va présenter quelque chose- là pour lui c'est sûr que c'était une production orale mais pour les autres c'est de la compréhension orale donc à chaque fois qu'il y a une présentation pour quelqu'un c'est sûr que les autres élèves doivent écouter puis comprendre pour pouvoir aussi répondre à des questions, eh ben on a fait des activités sur des animaux, des insectes, ils ont créé un animal bizarre qu'ils ont formé on mettant ensemble à faire les différents parties d'autres animaux puis ils ont présenté ça au groupe où est- ce qu'il vit leur animal, que ce qu'il mange, la nourriture euh la description physique.

Il avait dessiné d'abord son animal sur un papier qu'il a présenté aux autres, puis sur un autre papier qu'on a joint il avait pris comme une fiche d'identité sur leur animal avec le nom habitant, la nourriture tout ça, ceux qui ne sont pas à l'aise de le dire comme ça ils vont le lire oralement juste y en avait qui juste montre l'image puis ils vont dire tous les informations sur l'animal sans lire, puis y en a ceux qui ont besoin de lire la feuille.

Les autres écoutent parce qu'ils trouvent ça drôle normalement parce qu'on trouve des noms vraiment qui font rire et on essaye de mélanger les noms des animaux dont on a utilisé les parties par exemple on a fait, oui les élèves ils savent déjà les noms des animaux puis après on fait des mélanges qui donnent des noms vraiment vraiment drôles puis c'est ça ça les intéresse, ils posent des questions.

On a vu les animaux, on a vu où est-ce qu'ils vivent, que ce qu'ils mangent différents animaux. C'était avec des images, on avait des affiches, on avait des livres de sortent d'imagerie, puis on regardait aussi à l'internet puis des photos.

Activités représentatives : En général c'est ce genre d'activité qu'on fait, c'est ça surtout oui.

Les types de documents sonores écoutés : Eh, ben on a fait, on avait présenté des films, des films qui des fois ont un lien avec les thèmes mettant pour le thème de la nutrition euh on leur a fait euh montré le film ratatouille donc c'est sûr qu'on avait vu la souris qui prépare pleins de recettes avec pleins d'ingrédients, donc c'est sûr qu'après on leur pose des questions, on utilise des CD qu'ils écoutent euh, affiché sur DVD, TBI on a fait en collaboration avec les élèves de madame Marie-pierre, oui oui sur le TBI.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : Euh actuellement non, c'est juste TBI, euh au début je sais qu'il y a eu des chansons des trucs comme ça, mais euh sur la radio, des CD c'est ça, mais c'est plus des chansons pour enfants là ça euh leur rythme puis ça leur fait comme parfois ça.

Avant c'était des films, des fois on utilise aussi les messages à l'intercom ça fait comme une activité, il y a la secrétaire euh qui donne un message puis il y en a qui disent que ce qu'elle a dit et puis on commence à discuter de ça, c'est vraiment des choses des fois spontanément, on utilise internet ben euh surtout pour des images mais pas pour l'écoute là. On ne prépare pas des documents sonores.

On utilise soit le CD, le DVD dans ce cas-là c'est pas seulement l'écoute parce qu'ils regardent donc la compréhension il y a aussi l'image qui vient en aide à la compréhension, matériel on a CD, DVD et technologique sur TBI aussi mais que je n'ai pas dans ma classe mais qu'on je fais ça, je collabore avec une autre enseignante, donc on met les groupes ensemble puisque ils ont l'âge donc ce n'est pas très une grande différence, on n'utilise pas beaucoup d'ordinateur parce que c'est lent.

L'informatique dans la salle d'ordinateurs oui mais surtout on fait des activités euh ludiques c'est ça, il y a un site Takata music, on fait des activités de map, puis les activités sur les couleurs, puis c'est vraiment des trucs intéressants.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés :

Quels types d'écoute comment en quel sens-là? Ça veut dire être capable de comprendre ce qui lis le message de ce qui est dit, de ce qu'ils écoutent, euh ça peut être n'importe quel message mais toute chose qui dite là c'est pour transmettre une information ou quelque chose il doit être capable de comprendre le sens de tout ce qui est dit.

Au début c'est sûr que les élèves de première année ils ne savent pas lire donc la pluparts des consignes vont être dites oralement, les consignes surtout puis même quand tu vas présenter quelque chose c'est sûr que c'est toi qui va lire.

La compréhension c'est par l'écoute, c'est pas qu'ils vont lire puis ils vont comprendre c'est sur la première année c'est comme ça, même les consignes, ça dépend de l'activité met on les histoires, aussi la lecture, une histoire chaque jour on fait des histoires euh on commence la deuxième demi-journée avec la lecture d'une histoire donc ils écoutent, je lis l'histoire euh il y a ceux qui vont poser des questions s'ils ne comprennent pas, ils écoutent puis c'est moi qu'ils leur posent des questions pour savoir s'ils ont compris, ils n'écoutent pas des document sonores non mais c'est surtout moi qui lis l'histoire, c'est surtout à titre ludique.

On répond aux questions, c'est ça des fois c'est maintenant qu'ils commencent à lire ils sont plus à l'aise, c'est aux autres qu'ils vont lire l'histoire donc ce n'est pas moi à c'est quelqu'un devant les autres il va lire quelques pages puis les autres ils vont écouter et posent des questions.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : ben c'est sûr que ils doivent être attentifs pour bien comprendre le sens de ce qui est dit puis après être capable de répondre à des questions sur le contenu, surtout des questions orales jusqu'à maintenant on a fait que des questions orales mais c'est ça donc euh être capable de répondre, euh sous la compréhension de ce qu'ils ont écouté.

Euh la plupart du temps c'est des questions réponses oralement, je leur pose des questions et ils répondent oralement c'est ça, le but c'est de comprendre, de savoir comprendre le contenu de quelque chose qui est dit mais aussi de leur faire parler donc l'accueil c'est surtout, c'est plus ça ben on insiste beaucoup sur l'oral.

Euh, ben ça dépend du niveau des élèves, s'il y a des élèves qui sont un peu plus avancés dans la lecture et écriture aussi c'est sûr que ça va leur porter sur ça aussi, mais, euh des questions euh orales sa demande des réponses orales c'est ce que j'ai demandé, mais quand je donne un texte oui ils vont d'habitude ça sera réponse orale.

l'histoire c'est tous les jours qu'on fait, oui à l'oral tous les jours, c'est sûr que à la fin ils vont on a le cahier de projets ils font un dessin pour représenter l'histoire, puis ils vont écrire en mettant quelques phrases pour si jamais après on oublie de quoi ça parle ce livre-là, que

ce que tu aimerais c'est qui qui te ferai penser à ce que tu as écouté euh comme histoire, donc ils vont dessiner une image puis expliquer un peu que ce qu'ils ont vu oui oui c'est ça, mais l'écrit c'est je laisse surtout qu'ils s'expriment ce que aux autres leur a fait comme plus d'impression, appréciation de ce qu'ils ont aimé pourquoi et ils l'écrivent et ils le disent oralement aussi.

La fréquence des activités d'écoute en classe : mais si on se refaire à l'histoire c'est tous les jours, c'est tous les jours qu'on fait ça oui, histoire on lit un livre je leur pose des questions et ils répondent à l'écrit ça dépend peut être pour chaque thème mais on fait une semaine ou dans deux semaines.

Les dessins c'est tous les jours ils adorent ça après l'histoire ils veulent faire un dessin puis euh quelques phrases pour expliquer.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : Avec les élèves? à part l'oral c'est sur l'expression orale puis la production orale surtout puis parce que c'est la production, la compréhension, il y a donc l'expression orale et la compréhension écrite aussi expression orale puis l'expression écrite aussi, ah oui la lecture c'est ça la compréhension écrite c'est lecture et l'expression orale c'est l'écoute, et c'est l'oral que je travaille le plus l'expression orale, la production surtout parfois ça va de pairs des fois si on comprend pas.

Gr.D (classe de 4+5^{èmes} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : Euh, euh vu que moi je suis une enseignante dans une classe d'accueil, il y a beaucoup d'activités d'écoutes ou bien de compréhensions quand fait avec mes élèves, ça dépend dans quel niveau sont mes élèves parce que les activités de communications ou bien d'écoutes ne vont pas être les mêmes avec les activités qu'on peut faire avec un élève qui a vraiment une connaissance de la langue française ça dépend, mais la dernière fois j'ai fait euh j'ai fait entendre dans la classe une petite histoire euh j'ai dit à mes élèves d'écouter l'histoire et d'être capable de comprendre l'histoire de quoi il s'agissait dans cette histoire, quels étaient les personnages, euh mais plus de donner aussi leur opinion sur les informations qui n'avaient pas même suit auparavant et maintenant ils seraient capable de les avoirs euh ça veut dire qu'ils avaient enrichi leur vocabulaire et tout ça.

Activités représentatives : il y a beaucoup de choses qu'on fait en classe en ce qui concerne la communication, on peut euh inventer des histoires avec des petites personnages euh se sont les élèves qui les préparent et il doit manipuler les petits personnages pour créer des

situations langagières, se sont des communications entre les personnages animaux ou bien entre les personnages marionnettes, et ils les parlent entre les personnages animaux ou entre les personnages marionnettes et ils montent toujours des petits dialogues ou bien des petites histoires entre eux, oui se sont les élèves eux qui euh euh font tout ça, alors ils préparent leur personnage après ils les font parler les personnages et ils les mettent dans une situation langagière dans une situation d'apprentissage si on dit, et ils sont capable de comprendre tous ce que les personnages ils disent ou bien comment ils communiquent ce sont les autres qui les écoutent alors c'est ça.

Oui oui, il y a interaction parce qu'il y a toujours euh un travail en équipe, si par exemple la première équipe a préparé une situation de communication alors se sont les autres qu'ils l'écoutent puis ils posent des questions alors ce sont eux qui devraient répondre à toutes les questions des autres élèves qui ont écouté l'histoire.

Les types de documents sonores écoutés : oui, ça on le fait toujours en début d'année ou bien quand les nouveaux élèves viennent d'arriver parce qu'il s'agit de classe d'accueil se sont les élèves qui ne savent pas du tout français et doit leur faire apprendre la langue du pays qu'ils ont choisi à vivre, d'habitude on fait des activités d'écoutes sur la discrimination des voyelles, des sons pour l'oreille de l'élève se batte avec l'accent de la langue française parce qu'ils proviennent de différents pays avec leur langue maternelle ou ils connaissent même pas les accents ou bien les sons du français.

On leur fait écouter des chansons, premièrement je leur fait écouter ma voix mon intonation, les chansons, euh des CDs, vraiment c'est un bombardement de l'oreille avec le son de français.

Au début je ne les prends pas à la salle d'ordinateurs, généralement on fait des activités de sons, après quand ils se sont habitués ok à comprendre les sons et tout ça alors on peut les ramener dans le local d'informatique et on peut les mettre à écouter des chansons ou bien des petites phrases simples et ils doivent comprendre euh qu'on peut dire saisir le son de français.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : on utilise beaucoup de documents, moi j'utilise beaucoup des petites chansons pour les enfants ça ces des documents, pour le matériel, ce sont des chansons, euh se sont des petites vidéos qu'ils peuvent voir euh des vidéos animées, heureusement moi dans ma classe j'ai un TBI ça m'aide beaucoup alors je leur fais voir le TBI avec beaucoup de petites vidéos, internet ce qu'on peut dire avec des chansons, des vidéos, des entrevues, des ...euh, j'utilise l'ordinateur aussi, on utilise beaucoup la technologie moderne oui c'est ça, oui j'utilise beaucoup la radio avec des petites pièces d'histoires, des CDs toujours des CDs.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés :

Euh, tenant compte que j'ai affaire avec des élèves qui viennent d'apprendre une nouvelle langue, premièrement j'insiste pour la compréhension globale ça veut dire que l'élève doit être capable de comprendre les consignes, comment ça marche dans l'école, comment ça marche dans la classe, que ce qui se passe dans le corridor tout ça, l'élève a besoin de comprendre globalement tout la procédure ou bien tout le procès qui se passe dans l'école, toutes les activités qui se passent dans l'école il doit les comprendre en global, après petit à petit je comment vous dire je fais une compréhension plus détaillée ça veut dire que l'élève euh je le rends capable à travers de petites activités je le rends capable que l'élève euh soit euh soit en mesure de comprendre en détail un texte ou une situation ou bien une activité à travers des questions, à travers des questions ouvertes toujours pour donner la possibilité à l'élève de s'exprimer ce qu'il a compris et de l'utiliser aussi tout ce qu'il a appris en français et tout ce qu'il retenu dans son cerveau, alors moi je me passe de compréhension globale puis à la compréhension plus détaillée et quand je me rends compte que l'élève a tout compris je passe comment vous dire à la construction globale de toutes ces activités, de toutes ses connaissances, de la manipulation, le renforcement et la mise en service de tous ses connaissances qu'il a appris, tout ça s'apprend un peu de temps, par exemple au début on va pas dire qu'on fait des activités pour la compréhension détaillée pas du tout parce que c'est pas possible parce que l'élève n'a pas une base solide langagière mais à la fin de la première étape je pense que l'élève réussit à la compréhension globale ça veut dire qu'il est capable de se débrouiller quand on lui donne une consigne ou bien il est capable de s'exprimer avec son petit vocabulaire que ce qui s'est passé ou bien de s'exprimer une petite situation qui s'est passée dans la cour de l'école, ou bien dans le corridor. Oui, ça va en même la compréhension orale ça va avec la lecture en même temps avec l'écriture, alors ce sont les trois volés qui font le même chemin mais ce qui compte pour la première étape c'est la compréhension orale, parce qu'il doit comprendre quand tu lui dis, quand tu lui adresses un message il doit comprendre quel était le message parce qu'on sait que l'information c'est un chemin qui suit si on peut dire il peut être entrer dans l'oreille mais c'est le cerveau qui, il se promène dans le cerveau et c'était l'information qui se traite dans le cerveau de l'élève, mais que pour cette information soit traitée l'élève doit comprendre doit avoir une compréhension globale au début je parle toujours au début pour les élèves de classe d'accueil, je ne parle pas pour les élèves de classe régulier parce que leur langue maternelle elle est déjà, ils ont déjà appris leur langue maternelle grâce à leur maman à la maison, mais pour les élèves d'accueils c'est un peu difficile d'apprendre la langue, euh moi j'ai des élèves de neuf à dix ans donc quatrième, cinquième année.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : Oh oui mais ça dépend de mon objectif pourquoi je dois proposer à faire cette activité d'écoute, ça dépend de mon visé euh par exemple si je propose une activité d'écoute je saurai mon objectif de savoir ou bien de comprendre supposant tous les verbes que les personnages utilisent, alors

pour comprendre tout ça alors je leur demande d'être bien concentrer et par cette consigne que je leur donne je me rends compte qu'ils ont compris la structure de la phrase sujet, verbe plus complément ok, oui alors après avoir aborder le sujet, des thèmes de vocabulaire et de la grammaire alors je leur propose une activité et je leur dis écoute vous allez me dire par exemple tous les verbes que le personnage a utilisé dans son histoire supposant, alors l'élève par cette consigne que je leur donne je l'oblige entre guillemets d'être concentrer pour entendre les verbes pour les saisir, et par la suite il peut manipuler la phrase, les personnages en utilisant les synonymes de ces verbes alors ça élargie un peu le fond du vocabulaire de l'élève et l'investissement c'est ça, c'est tout, ça doit être comment vous dire infusé là-bas, il doit être fuser ok il doit être inclus comment vous dire, en cachette ok, alors on dit à l'élève tu vas trouver les verbes mais tu dois me raconter l'histoire en remplaçant les verbes que tu as entendu avec des autres verbes que tu le sais et mais qui ont le même sens, alors avec ça je laisse le cerveau de l'élève travailler mais ça se sont des activités qu'on peut faire avec un élève qu'il a vraiment une base solide de vocabulaire et de grammaire mais on peut faire cette activité au début, mais je parle on peut faire cette activité à la troisième étape alors ça veut dire que ça c'est un renforcement un renforcement de tous les connaissances qu'il a déjà fait et il est met en service toutes les connaissances qu'il a appris.

Euh, à la première étape je serai très contente qu'ils comprennent de quoi il s'agit, alors s'ils comprennent de quoi il s'agit moi je serai vraiment très contente et après ils doivent euh, après avoir terminé la première étape ok j'aimerais que les élèves fassent ce qu'on peut dire une autre interprétation comment ils peuvent interpréter ce qu'ils ont entendu en donnant leur opinion, oui la progression ça veut dire que euh il doit avoir comme un point de départ ce qu'ils ont entendu mais il doit enrichir avec leur réflexion, avec leur idées et avec leur opinions ça veut dire quand doit mettre toute en action tout ce que l'élève a à l'intérieur de lui-même le vocabulaire propre qu'il a à développer, et il doit mettre ce qu'il a en fonction de tout ce qu'il a compris.

La fréquence des activités d'écoute en classe: D'habitude je fais beaucoup d'activités d'écoutes ou bien de compréhensions même aussi quand je donne par exemple un devoir en mathématique il y a des consignes et ça s'il ne comprend pas les consignes ça veut dire qu'il ne sait pas exécuter la tâche que je lui ai donnée alors même quand aussi je dis une consigne ça c'est une activité de compréhension ou bien d'écoute, alors je lis toujours, il doit lire les consignes même en mathématique ou en français ou en art grammatique ou n'importe quelle matière, mais je pose toujours des petites questions c'est ça c'est une interaction communicative pour comprendre est ce qu'ils ont vraiment compris ce qu'ils devraient faire à la maison pour exécuter une tâche que je leur ai donné à la maison, dans la classe, oui oui ça se fait à chaque moment mais moi aussi en français par exemple si je donne une activité en grammaire supposant «mettez les verbes à l'infinitif» ça, ça serait une consigne simple pour nous mais pour l'élève c'est un peu difficile, premièrement je dois m'assurer qu'il a compris

c'est quoi «mettez» après même je dois lui poser des petites questions par exemple est ce que tu peux remplacer le verbe «mettre» avec un autre verbe que tu connais et le déplacer, alors je serai vraiment très contente ça veut dire qu'il a compris, ça c'est une situation de compréhension, ou bien à l'infinitif euh je dois lui dire mais c'est quoi l'infinitif pour toi que ce que ça ta lu dans ta tête, il dit l'infinitif c'est un mode, c'est ça ce qu'il dit, mais écoute le mode c'est autre chose est ce que tu veux dire, euh alors toujours j'interagie avec mes élèves avec des petites questions pour les sortir de la piège s'ils sont tenus par le piège.

Oh, oui, J'utilise toujours euh maintenant ils se sont habitués dès que la secrétaire de l'école ou bien un autre enseignant commence à dire son message ils restent en silence absolu tu ne peux pas imaginer parce qu'ils veulent comprendre et quelques fois je ne suis pas assez concentrée en message parce que je suis en train de travailler et plusieurs fois je leur demande il a dit quoi mais il a dit quoi je leur fais parler exprès pour savoir que ce qu'ils ont compris, ils disent madame tu n'écoutes jamais les messages, moi je le fais exprès ça c'est un petit jeu ok et je dis oui oui parce que vous ne me laissez pas entendre, parce que vous faites du bruit mais ils se sont habitués maintenant d'entendre le message et ils m'expliquent le message parce que moi je fais comment dire euh euh là que je n'ai pas compris je fais la victime mais moi vous ne me laissez pas entendre le message, et c'est presque tout le monde qui répond, et je dis il a dit quoi elle et ils sont ensemble au tour de moi et il dit euh madame mais il a dit ça ça et ça et ils commencent à m'expliquer parce qu'ils sont fiers de m'expliquer parce que moi je n'ai pas compris, ils jouent au prof, ils jouent au prof tu sais, ils veulent m'expliquer tout ce qu'ils ont compris.

ça c'est une autre activité parce que comme je viens de vous dire il s'agit d'un élève qui vient d'arriver il ne sait rien il a même pas pensé qu'un jour il va parler français et le français la ça sera si on dit c'est sa deuxième langue maternelle pour lui parce qu'il va vivre ici, ça c'est une difficulté pour les nouveaux ok, parce qu'il y a des élèves qui ne comprennent rien pour la première semaine il ne comprennent rien alors pour l'aider l'élève je peux lui parler avec des gestes, avec la mimique c'est ça qui compte beaucoup, alors au lieu de dire par exemple dès qu'il vient dans une classe d'accueil premièrement les élèves se sont habitués maintenant d'écrire une carte de dire soyez les bienvenus ou bien le bienvenu dans notre classe mais ça c'est un encadrement de l'élève parce que imagine il lit quelque chose d'inconnue et dès qu'il ouvre la porte il se sent un peu isoler c'est pas parce qu'il ne parle pas la même langue que les autres il ne peut pas comprendre le message que tu lui dis mais quand il voit ce geste qui est vraiment un geste très amical et très apprécié oui il se sent aimé au centre d'un groupe qu'il n'a pas connu, imagine même aussi les parents sont vraiment touchés, moi j'ai eu des parents qui avaient les larmes aux yeux quand ils ont vu des cartes des autres élèves faites à son enfant, alors pour l'élève sa le touche lui et il fait montrer toute les cartes que les élèves de la classe l'ont fait, il se sent un peu euh ils ont besoin de moi ça veut dire ils m'ont vraiment attendu tu sais regarde ils sont vraiment très gentils avec moi, ils m'aiment alors l'élève se rassure vraiment et ça c'est commencer du bon pied et plus moi d'habitude pour les

nouveaux je donne beaucoup d'attention avec les nouveaux, je les garde toujours dans un pupitre tout près de chez moi tout près de moi «héhé», ça veut dire pour lui donner une relation, une relation affective ça veut dire qu'il n'est pas seul avec moi, ça veut dire c'est moi je vais l'aider par des gestes, par des mimiques, des dessins ok, par exemple au lieu de lui dire tu vas fermer la porte je le prends à la main comme un petit bébé bien qu'il a dix ans je vais avec lui devant la porte et je la ferme et je l'ouvre, je la ferme et je l'ouvre et il comprend parce qu'il n'est pas euh il est scolarisé il a été scolarisé dans son pays ça veut dire qu'il a des connaissances c'est vrai et moi je dois exploiter toutes ses connaissances qu'il a eu dans son pays d'origine mais qu'ils ne sont pas faites en français mais les gestes il les comprend parce que les enfants d'aujourd'hui sont vraiment très intelligents et le fait que je le garde toujours auprès de moi assis dans les pupitres près de mon bureau, le fait que je l'accompagne tout le temps avec mes yeux ça donne un contexte compréhensif, alors dès que je lui dis tu vas sortir le livre et je lui montre le livre ou bien je m'approche de lui je ouvre son pupitre, je prends le livre et je lui dis voilà un livre tu vas le mettre ici alors il me suit avec un regard vraiment qu'on peut dire un regard impressionnant mais qui va me dire oui madame je t'ai compris, il ne peut pas le dire mais avec la façon comment il me regarde ça veut dire qu'il s'est assuré, il s'est assuré il sent bien en sécurité, je donne la consigne pour qu'il comprenne pour que l'élève réussisse toujours on doit l'accompagner, je parle d'un nouvel élève qui vient d'arriver oui, imagine un nouvel élève à beaucoup de problèmes il a laissé ses amis il n'a pas d'amis et imagine quel grand chagrin, quelle grande peine ce petit a dans son cœur n'a pas d'amis et plus je donne des consignes en sorte de l'accompagner dans la cour de l'école, de le faire jouer, il doit jouer avec eux, et je ramène les autres élèves toi, toi, toi tu vas jouer avec lui, peut être euh c'est une obligation mais alors ça veut dire que, pour ne pas se sentir seul pour ne pas se sentir à l'écart parce que la première semaine pour un élève d'une classe d'accueil c'est une semaine dominative, ça veut dire que vraiment est très très important pour les parents qui doivent le pas pousser à le prendre et pour l'élève pour se sentir rassurer.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : oui, oui toujours lecture ça passe sur le même chemin parce que tu te rends compte tu fais la compréhension orale s'est supposé que tu as lu quelque chose ou bien tu as dit un message ou bien tu as lu quelque chose, alors quand tu vois quelque chose lue ils comprennent tout de suite ça veut dire euh, ils lisent les textes, il y a des petites recueils que j'ai préparé moi-même, je trouve beaucoup de matériel sur le texte, etc., d'après les sujets qu'on aborde dans la classe parce que le sujet doit être intéressant il doit être toujours en rapport avec ce qu'on fait dans la classe parce qu'on ne peut pas aborder les animaux dans la classe et euh je peux leur lire supposant un texte sur les avions ça n'a pas d'allure ça, mais si par exemple j'aborde le sujet des animaux alors je préfère de lire un texte sur l'autruche par exemple, toujours en liens avec ce qu'on fait, et avec la compréhension ils lisent après ils écrivent, par exemple

s'ils ont déjà lu un texte supposant je leur faire écrire, tu vas m'écrire les cinq moments que tu as retenu dans ton cerveau sur les autruches par exemple elles vivent en Afrique, elles mangent des graines des fleurs, elles ne détestent même pas les insectes, les lézards, euh la viande de l'autruche est très appréciée oui et très recherchée sa donne l'idée que l'autruche ou bien la viande de l'autruche on peut la trouver après quelques années je ne sais pas dans une dizaines d'années on peut trouver la viande des autruches dans nos assiettes, dans les cuisines de tout le monde, tu sais, je le fais écrire ce qu'ils ont retenu mais pour retenir ils doivent lire, mais pour qu'ils lisent il doit comprendre et il faut qu'ils comprennent ok il doit être concentrer , il doit s'habituer avec les activités de compréhensions.

Le temps est toujours toujours équilibré mais pour la première étape euh la compétence c'était la communication orale qui est plus importante, après la deuxième étape c'est la compréhension orale, lecture et l'écriture, pour la troisième étape euh l'écriture ça sera vraiment dominante et à sa place importante aussi.

Gr. E (classe de 6^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : c'était la présentation d'un animal préféré, préféré oui c'est correct, meuh c'est ce que j'ai donné la feuille avec les critères de présentation puis il avait le matériel qu'il fallait recherché à la bibliothèque comme le livre, internet n'importe où, puis il fallait se préparer avec la présentation d'une affiche, puis aussi en suivant le point des critères de présentation orale sur l'animal préféré, non c'était pas une écoute mais c'était une présentation de d'autres élèves, chaque élève présente son animal puis les autres écoutes, il y a trois questions chaque élève pose trois question pour l'élève présentateur.

Activités représentatives : c'est une des activités que je fais pour l'activité orale oui, l'activité représentative orale ça dépend des groupes des élèves, une fois ça peut être ça mais cette année ils ne sont pas du tout motivés pour le faire, ça ce n'est pas une activité qui correspond à mon groupe c'est ce que j'ai remarqué, plutôt écouter, oralement que ce qu'on fait? on fait des activités orales parce qu'ils travaillent en équipe puis ils ont des activités de deux ou trois et moi j'en parle pour donner les consignes, j'établis les règles de jeux puis et aussi pour suivre les règles puis ensuite ils jouent ensemble puis ils communiquent entre eux, présentation orale plutôt pour évaluer l'élève de la façon de s'exprimer puis aussi euh c'est de la production mais c'est de l'évaluation orale.

Les types de documents sonores écoutés : je vais te dire que depuis quelques années j'ai arrêté, et d'habitude je fais...avant j'avais des livres qui allaient avec les cassettes pour écouter euh le vocabulaire en français, puis surtout la prononciation puis j'ai arrêté de le

faire, vocabulaire euh on lit ensemble en grand groupe aussi on fait les sons puis les syllabes d'abord l'alphabet les sons des syllabes puis ensuite le vocabulaire, on les pratique ensemble en grand groupe, cette année j'ai quatorze pays dans ma classe.

On devrait avoir un ordinateur on devrait avoir peut être tu sais le TBI, je n'ai pas de TBI, on devrait écouter par exemple pas pour moi mais ce n'est pas un job pour moi, pour l'enseignant mais c'est vrai il devrait y avoir comme lecteur ou lectrice ce qui aurait pu lire vraiment comprends-tu? À haute voix, comment on prononce, comment on s'exprime en français pour que les élèves soient habitués aux sons des syllabes puis du vocabulaire comprends-tu? Mais je n'en n'ai pas.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : je n'en ai pas, parce qu'on n'a pas les écouteurs parce que comme je t'ai dit voir des livres avec des cassettes mais je ne l'utilise pas cette année.

On va au laboratoire mais il n'y a pas des écouteurs, il n'y a pas des écouteurs, puis écoute si chacun écoute à sa façon des exercices parce que ce n'est pas tout le monde qui choisit, parce que moi je demande aux élèves de choisir les activités pour travailler en français mais ce n'est pas tout le monde qui choisit la même activité.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : D'habitude c'est le vocabulaire, connaissance du vocabulaire puis ensuite prononciation, je vais te dire que je ne porte pas l'intention dans la prononciation s'apprend sept ans, alors c'est plutôt beaucoup de vocabulaire, structure des phrases, mais s'ils présentent par exemple un résumé d'un livre Ah, oui, oui je donne le fait qu'ils suivent, puis écoute il fallait présenter le déclencheur, problème, puis résolution de problème puis conclusion oui ils suivent les étapes oui, mais pour moi c'est plutôt des résumés des choses ça veut dire trouver le vocabulaire adapté pour qu'ils puissent résumer un grand texte, un petit texte puis trouver le vocabulaire qui allait pour bien expliquer vraiment le début de l'histoire, le milieu puis la fin de l'histoire, alors il faut qu'il travaille un petit peu plus la structure, comprends-tu? La classe de sixième année il faut qu'ils expliquent d'une façon simple euh euh le contenu d'un livre d'une façon simple puis aussi claire puis avec le vocabulaire adapté, j'évalue un petit peu l'articulation surtout pour les élèves avancés, ils comprennent les consignes orales en général ce qui sont avancés ils peuvent me dire oui oui.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : non je donne pas les exemples, écoute je donne par exemple dans le critère de préparation pour la communication orale mais j'explique les critères, j'explique les critères parce que c'est le point à travailler mais je donne pas les exemples, avant je donnais les exemples en ce moment après je me suis dit ils développent, ils sont assez grands donc je donne pas les exemples, ils comprennent mais ils ne font pas ça, mais je vais te dire qu'ils s'investissent à peine cette année, j'ai un groupe faible cette année, d'habitude j'avais des groupes forts ça dépend, ils sont forts par

exemple en écriture pas on écriture mais c'est un groupe jeune en général mais cette année j'ai un groupe faible ils ne sont pas forts.

La fréquence des activités d'écoute en classe : mais d'habitude on le fait chaque semaine

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : Écriture, écoute ça dépend je travaillais puis cette année je travaillais plus l'oral, je travaillais moins la lecture, l'écriture cette année, je travaille moins cette année, oral plus écriture un peu je travaillais un petit peu écriture puis oral puis lecture compréhension moins et puis ça se voit, la compréhension de texte chez moi c'est pas très fort chez eux, parce qu'ils savent pas comment repérer les informations pour aller chercher la réponse, fréquemment mais comme je te dis oral cette année ça dépend des étapes, oral c'est plutôt comme je te dis écoute, ça peut être vocabulaire ensuite articulation, connaissance de la langue ensuite présentation, volume puis aussi euh écoute des biais non c'est plutôt... je fais le décodage, lecture, décodage, lecture je le fais aussi pour les débuts, je dis pendant cette période tu dois lire ça ça puis je fais comme l'entrevue pour chaque élève, oui j'ai un cahier des sons puis ils doivent me lire certaines pages pendant certaines minutes puis aussi il y a le livre de lecture qui est adapté pour eux, puis ils doivent me lire puis je ne corrige rien puis j'écoute puis je compte dans ma tête les fautes, pour ces livres c'est moi qui les ai choisis, le livre s'appelle Théo Raphael, c'est au troisième au douzième année je trouve qu'au niveau de lecture des élèves d'accueils c'est pas évident pour le faire même si c'est cinquième sixième année parce que les textes sont assez facile à lire puis comme je te dis, je varie les textes, je donne le texte Theo Raphael c'est le texte facile, moyenne mais je donne des textes difficiles au courant des journaux comprends-tu des textes courants qui parlent de météo, qui parlent de la politique, qui parlent de l'économie, ils parlent de toutes les choses puis je vais te dire qu'ils ne sont pas capable à encore d'utiliser leur connaissances au niveau du décodage surtout de lire les sons de certains syllabes.

Gr. F (classe de 4+5^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : oh boy je me rappelle plus là, la dernière activité d'écoute tu veux dire?, ça fait deux semaines qu'on est en examen hehe, mais la dernière période d'écoute, ok, on a lu un texte hier ensemble moi j'ai fait la première lecture avec eux euh c'était une compréhension de texte pour les aider un petit peu avec le vocabulaire qui ne comprenait pas donc normalement au régulier des fois on donne le texte et les enfants le lisent tout seul mais avec le groupe accueil avant qu'ils répondent aux questions je passe à travers le texte avec eux pour voir s'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, s'il y a des expressions qu'ils ne comprennent pas et voilà.

La première fois ils écoutent, ils ne lisent pas euh par la suite je lis le texte, par la suite ils prennent la lecture, ils le lisent aussi, on repasse le texte ensemble puis c'est à leur tour de le lire et de souligner tous les mots qui ne les comprennent pas, on sort le dictionnaire on passe à travers tous les mots qui ne les comprennent pas et voilà.

La dernière chose qu'on a fait ces des présentations orales avec deux projets qui ont fait, un qui est en lien avec l'alimentation il fallait qu'ils inventent un personnage euh en utilisant différents aliments, la nourriture et créer un personnage, on a fait un petit côté aspect artistique décrire un personnage et par la suite il fallait qu'ils écrivent sur ce personnage, et écrire pourquoi leur personnage était soit un personnage qui était bon pour la santé ou mauvais pour la santé euh puis par la suite ils présentent leur personnage au reste de la classe ok puis par la suite que ce qu'ils font? C'est euh il y avait trois questions à poser euh à leur euh aux autres élèves ou aux camarades d'école de classe excuse-moi euh hum et les élèves étaient invités à deviner c'était qui le personnage dans tous les dessins qui étaient affichés au tableau juste par la lecture et la description que les élèves ont fait sur leur personnage, euh ben tout le travail s'a duré quelques jours étape par étape parce que pour les enfants en accueil ce n'est pas facile de construire des phrases, ce travail a pris des étapes pas des étapes dans l'année mais quelque temps pour faire la tâche.

Activités représentatives : Des fois ça dépend on va pas toujours dans le même ordre des choses mais comme par exemple là on a travaillé le thème des animaux donc on a fait une recherche sur un animal, ils ont commencé par la recherche des animaux du Québec par exemple ils choisissent un ou des animaux mais dans la recherche ils choisissent les animaux qu'ils est intéressés euh on va aller sur internet, on va chercher des livres à la bibliothèque euh oui c'est en général pour les travaux oraux même pour des recherches, puis par la suite on s'amuse avec le travail qui ont trouvé, alors la deuxième partie de la recherche c'était d'inventer un animal avec les différents animaux qui ont déjà fait de la recherche dessus, il fallait qu'ils fassent une euh qu'ils inventent un animal hehe puis par la suite on va vraiment vraiment euh euh on va faire un projet artistique avec ça, puis par la suite on va faire un autre exposé oral on en parle avec les élèves, on va faire des devinettes, on essaye d'exploiter le sujet au maximum, euh oui souvent je donne un petit exemple, pour cette fois-ci oui j'ai donné un exemple par rapport au dessin que je voulais euh j'ai fait un petit texte pour leur montrer comment on pouvait combiner quelques animaux ensembles, aller chercher les attributs de différentes animaux pour les mettre ensemble, comment est-ce qu'on peut faire un lien aux autres animaux qui ont utilisé euh en général c'est ce qu'on fait pour l'oral.

Les types de documents sonores écoutés : Mon dieu rien parce que je n'ai pas de tableau blanc dans ma classe donc euh la radio, on va écouter la radio, aller sur internet comme même peut être regarder des petits reportages, dernièrement vu que c'est la série des Canadiens ben moi je l'aurais montré un petit morceau de l'hymne national en début du

match juste pour le côté culturel du Québec, je fais ça au laboratoire puis ici, j'ai un ordinateur ici on fait ça des fois en matinée sur internet oui euh ben voilà.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : Euh et ben je prends un petit peu euh sonore vous parlez- là? Non moi j'ai pas ça des documents sonores, c'est sûr que ça doit exister, pour moi c'est une ouverture de classe cette année donc je n'ai pas, j'étais limitée dans les matériaux, mais oui ça existe il y a un livre «au lait» c'est un petit peu vieux mais je me suis faite donner des livres comme ça, il y a des manuels qui viennent avec des cassettes préenregistrées qu'on peut utiliser pour euh justement pour lire un texte, puis on vous pose des questions en lien avec le texte, oui j'utilise «Youtube», c'est l'Internet.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : Eh ben en fait c'est juste pour qu'ils deviennent à l'aise avec la langue pour que ça devienne presque pas oui presque pas une, oui comme leur première langue le français qu'on ils écoutent une vidéo, s'ils écoutent les audiences, ils écoutent une émission, les nouvelles même une animation, un film que le français ne les gêne pas, donc le français courant aussi parce qu'il y a des expressions qu'on utilise ici hum l'apprentissage de la langue et aussi un peu la culture que ce qui ce passe ici à Montréal c'est pour ça que j'ai montré juste une petite première partie des séries je ne fais pas ça toute la journée mais c'est une introduction en matinée, que ce qui s'est passé ce week-end? Donc les canadiens ont gagné, ont perdu euh, un fait divers dans les nouvelles je ne sais pas moi quel est euh il y a eu un accident sur le pont Jacques-Cartier et ben on allait regarder où se situe le pont Jacques-Cartier euh donc l'aspect culturel, géographique oui.

Les consignes au début c'est vraiment difficile, quand ils arrivent ils n'ont pas de base de français surtout, mais après certain temps ça va bien, ils comprennent, pour les consignes il faut beaucoup répéter dans une classe d'accueil, les consignes il faut y aller vraiment tranquillement, il faut avoir beaucoup de patience il y a des enfants que ça euh avec les enfants ils comprennent très vite alors qu'ils y ont a d'autres s'apprend beaucoup de temps.

Si on fait de la compréhension de texte écrite ok comme si par exemple quelqu'un raconte une histoire, ben on est allé un spectacle dernièrement c'était un spectacle organisé par un autre groupe dans une salle de théâtre puis ça c'est juste un exemple euh ils ont écouté la pièce, et par la suite le lendemain on a fait un remue-méninge sur le spectacle, que ce qu'ils ont vu? je leur posais des questions je leur ai demandé c'était quoi l'histoire vu que c'est une pièces de théâtre sous forme de questions orales et écrites, on a fait un texte aussi au début c'était oral comme ça on donne toutes nos idées puis par la suite c'était un petit compte rendu un petit texte de deux cent mots peut être euh une page de leurs appréciations de la pièce ce qui ont été voir avec des questions précises comme même c'était pas juste, euh ben le spectacle ça les stimule mais est ce que tous les enfants ont bien compris la même chose dans le spectacle non mais ça leur donne un sens leur compréhension mais en même temps c'est amusant que ce que les autres ont ressenti, c'est quoi les différences que ce qu'ils ont

remarqué, les effets spéciaux, les effets sonores, on a parlé de toutes sortes de choses qu'on en fait ça, c'est super intéressant.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : Ben je leur demande de se concentrer, d'écouter peut être certains mots, de trouver les mots-clés si on travaille sur certains thèmes euh, souvent que ce qu'on fait quand on écoute quelque chose avant je vais arrêter l'enregistrement à un certain moment pour que l'on parle en même temps, de prendre quelques notes pour les mots qu'ils ne comprennent pas euh ça pour le vocabulaire, ben des fois c'est avant, des fois c'est après comme si par exemple euh pour l'alimentation avant je leur ai demandé peut-être ok, euh j'aimerais bien observer ce que vous mangez le soir, apportez moi le nom du plat que vous avez mangé hier soir c'est peut être un plat de leur pays, expliquez-moi c'est quoi les ingrédients dans ce plat, on va commencer à s'intéresser au sujet avant d'aborder le vrai projet ça c'est avant, après ben après c'est comme quand on est allé pour la pièce de théâtre c'était un peu improvisé on était pas supposé aller à cette pièce mais finalement c'était bien, ça a bien donné que j'ai pu faire une tâche avec ça par la suite d'un investissement et on a pu faire deux investissements avec ça, un remue-ménage on parle, on discute c'est l'oral puis par la suite un petit texte puis non c'était magnifique.

La fréquence des activités d'écoute en classe : Je dirai régulièrement, pas souvent, mais régulièrement ça peut être une fois euh aux deux semaines il y a quelque chose dans le genre comme ça là mais c'est très très important d'écouter.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : Euh ben euh euh plus à l'écrit voulez-vous dire? écriture, lecture euh ben on travaille beaucoup l'écriture euh des textes, des compréhensions de textes sur différents sujets oui je prends mes textes dans des cahiers ou il y a différents sujets comme par exemple sur les sciences, sur euh différents thèmes qui sont intéressants, oui des comptes mais plus sur les aspects plus scientifiques, oui ils aiment ça donc je vois avec leurs intérêts un peu euh hum sinon lecture oui oui tous les jours ils lisent euh on va à la bibliothèque ils peuvent choisir mais ils doivent prendre au moins un genre de livre, un roman pas trop compliqué, un livre euh un BD puis un livre informatique, encyclopédique euh ben c'est au choix de l'élève puis par la suite à toutes les quelques semaines je leur demandais de faire un résumé de leur roman, juste quelques phrases pour me dire ok, ils sont obligés de les lire à tous les soirs. Je travaille fréquemment, Je dirai toute lecture, écriture, etc., tout également, équilibré.

Gr. G (classe de 1+2^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : euh ça fait un moment parce que cette année comme même j'ai une classe régulière mais euh en fait une activité d'écoute ce qu'il y a de fréquent alors peut être ça sera la dernière parce que souvent on va raconter des histoires et à l'oral poser des questions sur cette histoire, que ce qu'ils ont compris? euh qui est le personnage? des choses comme ça et ils répondent oralement oui.

Activités représentatives : Oui, c'est représentatif parce que, que ce soit l'histoire ou n'importe quoi à l'oral il faut constamment poser des questions, voir leur compréhension beaucoup plus qu'au régulier on travaille encore plus s'il y a des mots qui sont incompris alors c'est beaucoup beaucoup dans la discussion.

Les types de documents sonores écoutés : ben c'est beaucoup de chansons, des comptines beaucoup, beaucoup parce que je travaillais avec les petits alors beaucoup de comptines euh évidemment l'écoute euh de courts films ou de capsules vidéos hum c'est surtout ça. En fait, sur le TBI souvent, textes lus non moi je le faisais moi-même c'est mon plaisir ça.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : ben ça dépend de l'école ou tu te retrouves, ça dépend où tu travailles?, si c'est ici alors euh ou j'empruntais un TBI ou j'utilisais une radio, ou j'utilisais la télévision mais ça c'est dans l'audiovisuel ça c'est seulement auditif. Pour cette classe de premier cycle d'accueil j'utilisais surtout le CD et la radio.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : ben souvent c'est de partir de la globalité pour aller plus précisément, alors dans un contexte donc les mots dans leur contexte, alors si on est capable de saisir quelques mots ensuite ça nous aide à nous faire des idées générales dans la compréhension euh ça c'est pour l'écoute, et ensuite évidemment est ben c'est pour l'oral eux même qui ont vienne en parler plus facilement, l'écoute favorise l'oral.

Souvent c'est par les thèmes en accueil, on va avoir le thème de l'hiver, le thème de la cabane à sucre, le thème de l'automne alors souvent les activités sont orientées sur le thème du moment, les thèmes en général ils changent à chaque deux semaines ou à chaque mois dépendamment du thème là, mais en fait l'écoute elle est dans tout, elle est dans la classe, dans la routine le matin, c'est pas simplement des activités avec CDs par exemple ou avec vidéos, l'écoute est constamment toujours toujours de travailler au niveau de l'écoute ces enfants-là, donc ce n'est pas nécessairement une activité précise mais moi souvent euh justement si on travaille l'hiver j'aime choisir des histoires en fonction de l'hiver euh, si on fait des activités hum comme il y a une intervenante communautaire qui venait parfois elle

allait sur le thème puis c'était de l'écoute, c'était de la compréhension des questions à l'oral, c'est peut-être des petites activités de bricolages tout va tourner autour du thème.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : euh ben ça va dépendre de l'activité, ben souvent, en fait c'est d'être attentif c'est sûr mais euh il va avoir plusieurs étapes d'écoutes, la première étape c'est vraiment juste d'écouter l'histoire dans son ensemble par exemple, ensuite ça va être de euh d' y aller phrase par phrase, des mots incompris ils lèvent la main on explique les mots incompris, ensuite on va relire l'histoire pour voir si c'est dans la globalité c'est plus clair, alors c'est d' y aller une étape à la fois. Quand ils comprennent ok ce qu'on peut faire c'est par exemple des textes troués ou des choses comme ça, mais avec les petits c'est moins évident là parce qu'ils ne savent pas lire ou écrire un mot par exemple qu'ils ont compris dans la phrase qu'on vient de dire, des choses comme ça alors là on réinvesti de l'écriture en même temps.

La fréquence des activités d'écoute en classe : ben là c'est ça on parle d'une activité bien précise parce que comme je l'ai dit pour moi une activité d'écoute c'est toute la journée pour eux mais à quelle fréquence? Euh, ouf, je dirais deux ou trois fois par semaines certainement.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : ben c'est sur quand favorise beaucoup beaucoup l'expression orale, communiquer moi je le faisais beaucoup plus qu'une classe régulière, alors on va être plus tolérant quand les enfants parlent, nous par exemple dans la classe on va moins demander le silence c'est vraiment plus des ateliers de la collaboration parce qu'on veut les amener à parler puis souvent il va avoir plus de jumelage en équipe, en général on essaye de les jumeler avec un élève qui n'a pas la même langue qu'eux pour les forcer à communiquer ou à pas utiliser une langue commune.

L'écriture beaucoup effectivement, mais moi c'est sûr là en travaillant au premier cycle je leur apprenais à lire, alors c'est l'alphabet euh les sons, les syllabes euh ce qui peut être très complexe parce que mettre des sons ensemble qu'ils ne connaissent pas là c'est vraiment difficile oui. Moi avec le premier cycle je travaille plus fréquemment l'oral et l'écriture, ben la lecture en fait pas vrai, c'est l'oral et la lecture en vrai, lecture et écriture certainement.

Gr. H (classe de 5+6^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : Écouter un documentaire sur les animaux avant de les classer selon leurs caractéristiques oralement.

Activités représentatives : Oui, c'est représentatif. Écouter aussi des chansons, des vidéos sur des thèmes scientifiques avant de répondre à l'écrit.

Les types de documents sonores écoutés : Des vidéos (nouvelles d'actualité, sciences) et des chansons, présentations orales.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : Questionnaire d'écoute, textes troués, DVD, TBI.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés :
-Pour l'amorce d'un sujet, pour une mise en situation, pour une discussion.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : En faisant une amorce (une mise en situation), d'être attentif pendant l'écoute et de prendre des notes, puis faire un retour sur l'activité d'écoute.

La fréquence des activités d'écoute en classe : Peu régulièrement, pas beaucoup (2 fois par mois) à cause de la limite du temps alloué pour préparer les apprenants d'accueil à passer au régulier.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : Surtout de la lecture, de l'écriture et de la grammaire. L'accent est mis en particulier sur la lecture, accompagnée de l'apprentissage du vocabulaire en contexte.

Gr. I (classe de maternelle accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : En fait, il s'agissait d'un jeu avec des cartes éclairées qui représente des images puis l'élève devait dire de quoi il s'agissait une fois que je lui avais expliqué à plusieurs reprises que ce que c'était.

Activités représentatives : Oui, parce que la plupart du temps j'utilise un jeu, la plupart du temps de fabrication maison qui représente des images de la vie courante, j'utilise les images dans le cadre d'une conversation.

Les types de documents sonores écoutés : En fait la plupart du temps c'est des conversations qu'on a, mais c'est sûr que des fois il peut y avoir des vidéos ou des chansons.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : Une télévision, la radio.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : Mais en fait comme c'est des élèves en bas âge en maternelle premier cycle c'est surtout d'être capable de poursuivre une conversation, d'être capable de fonctionner quand ils entendent

des consignes simples, d'être capable de reproduire ce qu'ils ont entendu quand il y a une conversation avec quelqu'un d'autre soit en classe ou à la récréation ou dans tout leur contact avec les gens de langue française, il y a beaucoup de jeux que je fais qui sont basés sur les sons, c'est plus comprendre les consignes puis les conversations de base. Je ne donne par des questions par écrit parce que c'est des petits

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : Mais comme c'est des jeux c'est vraiment dans l'action comme ça je suis certaine de garder la concentration de tout le monde, puis tout le monde à son tour pour participer donc personne n'est laissé pour con, ben souvent c'est quand je fais construire un jeu c'est que je vais faire plusieurs étapes justement pour aller de plus en plus loin dans la même optique, c'est à dire si je vais avec des questions, des mots- questions puis on va partir avec des choses très simples des réponses par oui ou non, puis ça va s'en aller vers la phrase plus complexe dans la réponse, un model ça dépend des jeux c'est relatif à chaque jeu, ça peut être des fois on peut jouer simplement être la reconnaissance d'images avec des ponts géants, je montre des images puis ils vont dire de quoi il s'agit que ce que c'est le mot juste en voyant comme par exemple en voyant une framboise, on peut faire des catégories comme les fruits et légumes, les animaux, on peut y aller par type de sons c'est par thème, oui, je vais plus par eux que par chansons

La fréquence des activités d'écoute en classe : Au moins deux fois par semaine.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : Mais on travaille pas vraiment l'écrit parce qu'il s'agit de petits mais c'est sûr qu'il y a la vraie écriture on fait du dessin, il y a quelques petites choses par rapport aux chiffres mais en général c'est plus par l'écoute, moi je lis mais eux non, je leur fais la lecture et ils écoutent puis on fait des activités de compréhensions par rapport à ce qui a été dans l'histoire, la production orale ils ne sont pas encore rendu à ce moment-ci, de la répétition oui.

Gr. J (classe de 2+3^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : La dernière c'était une histoire qu'on a écouté grâce au TBI, ils ont écouté puis regarder une histoire, puis euh il y avait une grille, une grille d'écoute, une grille de questions à qu'ils devaient répondre donc c'était ça, ce n'est pas un texte lu mais c'est une histoire racontée avec des images oui, celui qui parlait c'est une autre personne, des fois c'est moi qui raconte mais des fois j'aime bien qu'on c'est d'autres personnes qui racontent, c'est un site que j'ai trouvé par hasard, on cherche, on fouine puis on trouve toujours de bonnes choses, il n'y a pas de texte il y a juste des mots puis eux ils doivent répondre aux questions et c'est des questions à choix multiples donc l'élève n'a pas la contrainte de l'écriture parce que des fois ils ont peur de se tromper à l'écrit donc c'est des

questions à choix multiples ils doivent juste cocher la bonne réponse, ils cochent après avoir tout écouté, les questions c'est après l'écoute, ils n'ont pas d'idée sur les questions mais des fois on écoute deux fois la même histoire avant de répondre aux questions, on écoute une fois l'histoire puis on parle un petit peu de ce qui se passe dans l'histoire et tout après ça il y a une deuxième écoute, après la deuxième écoute ils passent aux réponses.

Une petite préparation à l'avance il y a comme une petite image comme une page de garde il y a un loup avec euh un genre de baluchant qui traîne et là d'après toi est ce que ça va parler d'un loup méchant?, est ce qu'il a l'air méchant non il n'a pas l'air méchant, il a l'air plutôt vieux, triste, est ce que d'après toi il va avoir besoin d'aide ben on parle d'hypothèses puis après on passe à l'histoire.

Activités représentatives : Euh, ben il y a des élèves qui sont faibles à l'écrit donc il y a beaucoup plus ce genre d'activités que de lire un texte, je ne fais pas ça souvent mais j'alterne, parce qu'il y a des élèves qui sont plus portés euh on doit faire sa aussi la lecture, la compréhension de l'écrit mais il y a des élèves qui ont des problèmes de lecture et on a pas encore déceler leur difficultés dyslexiques ou orthographiques donc ils sont plus encore valoriser, ils aiment mieux ce genre, j'ai une classe de sept à dix ans donc c'est deuxième à troisième année.

Les types de documents sonores écoutés : C'est moi-même qui raconte souvent c'est par le biais d'histoire qu'on écoute avec le TBI, ou bien ces des bandes sonores toujours quand on fait des CDs, des bandes sonores des histoires, des chansons ben des chansons, on a fait ça plutôt au début de l'année quand ils viennent d'arriver, on essaye plus de les attirer par les images, par les chansons, ils répètent les mots comme une conscience chronologique qui s'installe puis après ça graduellement on va vers les petites histoires après ça avec des histoires plus élaborées.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : Euh, ben depuis l'arrivée du TBI, hé, hé, CD, livres des choses que j'avais d'avant que j'utilise toujours elles sont bonnes et puis des fois c'est moi-même qui prends un livre ou bien qu'il lit une histoire sans livre même des fois, je raconte une histoire sans livre puis ils sont obligés de m'écouter, de voir mes gestes et tout, donc ils sont attirés par ça, aussi l'interphone souvent, tout le temps on appelle le secrétariat.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : Euh, au début c'est plutôt les habitués à la langue parce qu'on est dans des classes d'accueils, il y a des élèves qui viennent de pays tellement différents puis la langue est tellement différente puis euh les sons sont différents, donc on essaye à les habituer à écouter, à les mettre dans un bain sonore puis après ça l'objectif bien sûr c'est de leur faire comprendre les informations qu'ils sélectionnent la bonne information quand on leur pose une question ou bien pour répondre à des questions toutes simples, comment vas-tu? Où tu vas? Après ça on va bien sur

vers la chanson, de quoi parle cette chanson? Est-ce que la fille de la chanson est triste?, est ce que c'était une fille?, est-ce que c'était un garçon?, donc l'objectif se développe graduellement au file de l'année, à ce stade de l'année on est rendu à l'histoire, à pourquoi il a fait ci? Comment tu interprètes ça?, si tu étais à sa place que ce que tu ferais?, donc par l'écoute on essaye de développer aussi l'oral pour que sa débloque et que les élèves parlent plus.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : ben c'est ça, des fois c'est des réponses à choix multiples, euh des fois c'est des réponses par «oui» ou «non», c'est pas des réponses très très élaborées ou bien des réponses fermées mais ou des euh des fois c'est juste où est-ce qu'il était?, dans quel endroit était-il?, est ce qu'il était dans une maison?, est ce qu'il était dans une forêt ?ah, donc oui une maison, on joint le geste à la parole pour qu'ils apprennent des mots aussi, donc c'est comme ça que je procède en général.

La fréquence des activités d'écoute en classe : Je travaille plus fréquemment l'oral, expression orale et l'écoute, l'écoute et l'expression orale les deux ensembles, c'est tout le temps en classe d'accueil l'expression orale on le fait à chaque fois qu'on a l'occasion d'en faire on la fait, l'expression orale je dirai tous les jours parce que en rentrant le matin bon que ce que tu as fait? hier, il a fait beau, est-ce que vous êtes sortis, oui, je suis allé au parc, je suis allé dans un endroit mais je ne sais pas comment ça s'appelle, donc ça c'est l'écrit, puis les autres au même temps ils écoutent puis des fois ils posent des questions mais l'écoute en tant qu'activité bien structurée je fais ça à peu près une fois par semaine.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : compréhension orale, l'expression orale ça vient un peu après ça vient aussi graduellement, la compréhension de l'écrit, euh ben l'expression écrite aussi c'est reliée aussi avec la compréhension de l'écrit mais ça se travaille aussi un peu après la compréhension de l'écrit donc c'est les compétences.

Gr. K (classe de 5+6^{ème} année accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : bon là il faut vous dire là que dans ma classe j'ai deux niveaux , trois ou même quatre niveaux ok donc là quand je fais une activité d'écoute, je fais une activité pour l'ensemble de tous les niveaux parce que je ne vais pas m'arrêter, sauf les derniers qui viennent d'arriver, il y en a que ça fait un mois qu'ils sont dans la classe oui là je fais une activité d'écoute spécialement pour eux , mais sinon quand je parle et que je fais une activité d'écoute c'est pour toute la classe et puis ceux qui ne comprennent le moins ils prendront les informations qui leur sont utiles, les informations qui retiendront mais je ne vais pas les obliger à tout enregistrer, je vise la moyenne de la classe.

La dernière activité en écoute, euh ben il m'arrive souvent de leur lire une histoire oralement mais euh on fait des activités d'écoutes à longueur de journée.

Activités représentatives : Oui, c'est représentatif dans le sens où ça doit leur servir mais moi je vais vous dire que pour moi c'est plus utile de faire une activité d'écoute qui va leur permettre de euh, de se, euh de vivre en société, par exemple si je regarde l'élève et puis sans faire de gestes parce que le geste aussi joue un rôle mais en général je pose des questions de voir leur niveau d'écoute, est-ce que ça cloche sur la compréhension de la question parce qu'on général c'est sur un mot bien précis, si c'est sur un mot bien précis je vais chercher son synonyme, un mot équivalent, si vraiment ça bloque là et je vois que c'est une activité importante que la phrase est primordiale euh ben je demande le dictionnaire de traduction, mais en général je leur lis des histoires ou bien ce matin au niveau de l'école là on a planté des arbres ok donc avant de planter des arbres je l'aurais demandé leur avis sur euh à quoi ça sert un arbre? Puis on a donné des informations oralement, tout ça fait oralement donc là j'ai demandé à ce qu'il y a une interaction puis en même temps j'ai donné des explications en même temps.

Les types de documents sonores écoutés : En général on a de la chance d'avoir le TBI là, beaucoup de « You tube » des chansons, quand ils sont au début de leur apprentissage non j'utilise pas il va beaucoup trop vite et là je les perds les gamins à un certain moment, pas de documents enregistrés, avec You tube euh ben là soit je leur mets euh une fois je leur ai mis une légende québécoise «la chaise galerie» donc j'ai fait le début ils ont lu, on a écouté un peu le début de «la chaise galerie» et puis j'ai vu que c'était beaucoup trop difficile pour eux, qu'ils lâchaient un peu donc j'étais obligée d'arrêter, je coupe, je regarde le niveau de compréhension puis après je reprends, donc ces des histoires, des chansons aussi, DVD, CD oui de temps en temps parce que je suis aidée aussi par le professeur d'art dramatique et de musique, les enfants en art dramatique, en musique elle leur fait beaucoup écouter des chansons aussi en français.

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : Euh là, je vous dis j'ai le TBI.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : Moi j'ai deux objectifs, premièrement qu'ils puissent être autonomes donc quand je vise l'écoute je vise beaucoup de phrases interrogatives ou des phrases déclaratives qui sont euh correctement exprimées et puis qui lui vont servir pour qu'ils puissent les réutiliser ok, dès qu'ils sont un peu plus autonomes qu'ils savent se débrouiller en écoute je vise euh la structure du texte c'est à dire viser l'écoute pour servir à l'écrit eh ben oui parce que nos examens sont tous écrits, moi si je veux que les élèves soient performants au régulier il faut que je vise l'écrit, donc moi ce que je fais c'est utiliser l'écoute pour être plus débrouillard à l'écrit.

L'autonomie c'est savoir se débrouiller, par exemple je les envoie dans une autre classe, je fais semblant de euh va demander à madame M-C si elle peut nous prêter des dictionnaires puis aussi avec les autres enfants du régulier, on essaye de voir aussi dans les classes d'avoir des activités entre les enfants du régulier et les nôtres, lundi on a fait une activité cuisine ou on a mélangé les enfants du régulier avec ceux de l'accueil pour qu'ils puissent interagir entre eux, écouter aussi une dame qui donne des explications pour justement cuisiner, tout ça c'est de l'écoute

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : D'abord je les mets en contexte parce que sinon eux ils sont perdus ces des enfants là, ben soit je leur montre une image qui a un lien puis euh j'essaie de poser des questions pour essayer d'évoquer ce qu'ils ont comme connaissances à partir de là, et par la suite là je leur fait écouter, quand ils écoutent je ne demande rien, je vise bien les pupitres ils doivent être vide puis j'essaie de les concentrer au maximum oui le mode de distraction, on ferme la porte, s'il y en a des talents on les sort et quand on finit l'activité là on pose des questions, on essaye de les bombarder de questions, vous savez dans une activité si j'ai visé un vocabulaire ou bien il y a pleins de choses la conjugaison quelque chose comme ça et ben dans la semaine, dans les jours qui suivent j'essaie de réutiliser ce vocabulaire, est-ce que vous vous rappelez comment on a dit dans l'activité, est-ce que vous vous rappelez comment on a appelé ce bateau vous comprenez, si c'était de la conjugaison je l'aurais demandé c'était conjugué à quel temps?.

La fréquence des activités d'écoute en classe : c'est à dire qu'on a tellement de choses, moi vous savez les activités d'écoutes c'est en longueur de journée parce que quand je leur parle je fais une activité d'écoute, quand il y a un ami qui a dit quelque chose dans la classe eh ben je demande à un autre s'il a compris ce qu'il a dit, c'est présent chaque jour, une activité d'écoute préparée c'est une fois par semaine, des fois on a l'interphone eh ben oui les consignes la donc ça c'est une activité d'écoute, que est ce que vous avez compris?.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : ça va être l'écrit aussi bien la production écrite, la compréhension écrite aussi, la compréhension de l'écrit la lecture, l'écrit ah oui la production écrite, donc on vise les quatre aptitudes. Fréquemment, moi je travaille beaucoup l'écrit parce que l'oral on s'aperçoit que très vite les enfants apprennent la langue à parler à se débrouiller, j'avais des enfants en septembre, octobre qui ne savaient pas du tout parler qui sont complètement perdus, j'avais un petit enfant qui venait du Portugal qu'il disait aucun mots en français d'ailleurs pour se faire comprendre il allait voir Jean-Philippe qui parle le portugais, qu'il lui disait le mot en français après il venait me voir.

Gr. L (classe préscolaire et maternelle en accueil)

La dernière activité d'écoute faite en classe : la dernière activité ça était je pense écouter le vocabulaire, ce que je fais c'est que les enfants d'accueils n'ont pas de support en français à l'extérieur de l'école alors ils ont un cahier de vocabulaire, j'utilise le cahier de l'envolée «mon sac à mots» qui est un cahier de vocabulaire que les premières années l'utilisent comme dictionnaire quand ils ont à écrire des productions écrites ou des phrases ou composer des histoires ils vont fouiller dans le sac à mots euh ce que j'ai fait là c'est que mes enfants ont ce même cahier là, mais comme ils ne sont pas capable de lire je le mets sur le site web de l'école, alors par exemple la dernière fois c'était «la nature» pages soixante-quinze, soixante-seize, soixante-dix-sept et là ils vont dans leur cahiers à la maison, moi je le fais avec eux ici mais à la maison ils disent et entendent le mot puis ils le répètent, ils l'écoutent sur le site web de l'école il y a aucune illustration sur le site mais ils suivent avec leur cahier alors quand moi j'arrive à l'école je vérifie on le refait ensemble, je le fais la première fois avec eux mais on le refait ensemble euh après ça ils sont habitués là de l'entendre et il le répète mais après ça je fais des dispatchings, l'autre chose que je fais depuis plusieurs années, depuis que je suis à la maternelle je pense les chansons et comptines avec les enfants c'est beaucoup beaucoup de chansons et comptines qu'on fait et parce que c'est comme ça je pense c'est comme ça qu'ils apprennent à parler, je mets les chansons sur le site web de l'école alors dans leur cahier ils ont les chansons mais ils ne sont pas capable de lire mais ils sont capable de suivre dans quelle page ont n'est rendu parce qu'ils le connaissent, on le fait en classe mais à la maison et là on ne peut plus voir les parents qu'ils me disent mais je ne peux pas savoir si c'est vrai, si c'est bon, parce qu'ils sont à d'écouter la version, l'artiste moi des fois c'est moi qui les disent, c'est des chansons que je prends sur un CD de chanson pour enfant mais des fois c'est qui chante un a capela pour la même façon que je chante en classe mais les parents ne peuvent pas me dire je ne sais pas c'est quoi la chanson à ce moment ils se trahissent puis ils me disent ils ne font pas le devoir à faire, ça c'est à chaque jour de faire ça, ça demande beaucoup de mettre à jour parce que à un moment donner il faut à chaque mois il y a une comptine ça c'est un collègue il y a quinze ans qui faisait ça dans son école il y avait une comptine à prendre à chaque mois donc les enfants doivent, on la répète à chaque jour et à la fin du mois ils doivent me donner un par un dans la classe et le dire eux même et ça ils aiment beaucoup ça mais ça ça demande que moi je la mette sur le site de l'école je ne peux pas prendre de retard puis quand j'ai des nouvelles chansons comme là la comptine de juin elle n'est pas encore sur le site parce que j'ai zéro minute mais je la fait en classe sauf que quand elle va être sur le site, je vais dire la comptine de juin est sur le site allez y là donc c'est le vocabulaire beaucoup, l'autre chose l'oral, l'écoute mais ce n'est pas de moi non plus parce que je me dis c'est pas juste moi aussi vite qu'ils comprennent, mais depuis le début de l'année presque je commence ça assez tôt à l'automne j'ai une petite bibliothèque de CDs, des CDs de chansons et des livres-CDs et je leur demande d'apporter ça à la maison, ils ont choisi, moi j'ai ma liste la comme une vraie bibliothèque, j'ai ma liste ils ont choisis un, j'écris qui à porter quel CD à la maison, il

l'écoute et le lendemain il le ramène, il change c'est une petite bibliothèque mais seulement des CDs, CDs- audio et là j'insiste, j'aime ça ben en fait ils prennent un CD de chanson et un CD ou une histoire donc c'est un livre-CD alors je les oblige à écouter à l'extérieur de l'école parce que c'est ce qui manque, puis en même temps ce n'est pas juste moi qui entends.

Activités représentatives : ce qui a été dit sur l'activité de l'écoute c'est ce que je fais, c'est une routine c'est au quotidien.

Les types de documents sonores écoutés : c'est des chansons puis des comptines et à la maison c'est aussi des histoires, c'est sûr que je leur lis une histoire à peu près chaque jour, théoriquement c'est chaque jour, ces temps si c'est des élèves de deuxième année qui viennent lire des histoires aux enfants et je trouve ça tellement en dormant et ennuyant que je l'aurais prêté le livre «le loup contasse » si vous avez la chance de mettre la main là-dessus pour n'importe quel professeur faire comprendre aux enfants ce n'est pas parce qu'on est capable de lire qu'on est un bon lecteur, un bon compteur , alors là les enfants viennent puis sa m'endort moi je trouve qu'ils ne lisent pas bien mais ça en même temps c'est tellement à la maison euh il y a entre un art et être capable de lire correctement c'est deux choses.

A la maison les livres -CDs sont super bien fait, il y a plein de bruit, il y a de la musique toute sorte de choses, moi il y a mon expression de vive voix j'ai la possibilité de changer les mots quand je sais qu'ils ne le connaissent pas mais je vais dire le mot qui est écrit plus l'autre mot qui va les faire comprendre puis c'est ça j'essaye de leur rendre le plus vivant possible puis les enfants voient les images, ils peuvent interagir, à la maison probablement aussi mais moins, là ils sont euh regarde madame j'ai vu la coccinelle, ils aiment beaucoup écouter les histoires .

Le type de matériel utilisé pour faire écouter un document sonore : c'est l'ordinateur en fait, j'ai plus de radio-CD, le TBI mais pas pour l'écoute, euh ça peut arriver, je ne suis pas très très techno j'avoue mais c'est arrivé parce quand on a fait par exemple l'histoire de «Boucle d'Or et les trois Ours» je voulais leur montrer différentes versions et cette fois-là je suis allée sur internet chercher comme des petites vidéos ils le jouent, c'est l'histoire qui est jouée, on la regardait deux, trois sites différents pour voir les différences donc ça sa aide, j' écoute beaucoup c'est un vieux c'est «inémaginaires» vous ne connaissez pas, c'était une émission de jeunesse il y a plusieurs années ici ou les quatre personnes jouent avec des costumes c'est vieux là, c'est vieux ,ça n'a rien avoir avec ce qu'on a aujourd'hui mais ils jouent les comptes comme «Boucle d'Or et les trois Ours», «le Petit Chaperon rouge», «Ali baba» là ils les jouent mais c'est toujours le même personnage qui se déguise c'est beaucoup l'affaire simple-là que je trouve ça fane parce que les enfants disent mais ce n'est pas vrai, mais non c'est faire simple, à la maternelle on fait semblant de tout.

Les types d'écoute à vouloir développer chez les apprenants, les buts recherchés : C'est quand on écoute on est capable de parler après, à court terme je veux qu'ils soient capable de

comprendre le français point, parce que s'ils écoutent, qu'ils soient capable de fonctionner en français, de comprendre, les consignes c'est sûr c'est ce qu'il vient en premier les consignes mais mon but c'est pas ce qu'ils soient capable de répondre à des consignes, je veux qu'il soit capable si quelqu'un leur parle de répondre puis euh de s'exprimer .

Au début de l'année, les enfants pour la plupart parlent anglais ou une autre langue, même quand si une autre langue des fois ils parlent aussi anglais alors les deux premiers mois je vous dirais que sa parle beaucoup anglais et là je vais cibler les enfants qui sont allés à la garderie genre moitié du temps en français moitié du temps en anglais donc eux ils connaissent un petit peu des petites choses alors eux je n'accepte pas qu'ils parlent anglais mais les autres je me dis il faut qu'ils commencent quelque part donc dans un premier temps c'est la socialisation peu importe dans quelle langue ça va se faire mais tranquillement il y a des choses, écouter au début je leur montre la formule est-ce que je peux aller à la toilette?, est-ce que je peux boire de l'eau?, excusez-moi, mais qu'on ça se prêt j'ai une oreille attentive quand ça sent prêt je dis tu aurais dû le dire en français ou bien dis-le en français, c'est sûr que je leur mets les mots dans la bouche on n'a pas le choix, le vocabulaire est super important parce qu'ils commencent par rien, pour qu'ils soient capable de fonctionner après de s'exprimer mais aussi de comprendre, parce qu'on sait qu'ils vont d'abord comprendre puis s'exprimer là.

Ce que font les apprenants concrètement durant les activités d'écoute : ça dépend, des fois je vais leur expliquer, je vais leur raconter quelque chose comme une histoire puis après ça je dis ben regarde ça c'est la chanson écoute bien les mots que j'ai dit là tu vas les entendre à nouveau et des fois c'est carrément de l'écoute mais c'est sûr que je finis toujours par expliquer que ce que ça veut dire, mais des fois je le fais avant, des fois c'est comme après la chanson puis je vais t'expliquer que ce que c'est après.

La fréquence des activités d'écoute en classe : Une fois par semaine, parfois plus souvent.

Les autres compétences langagières travaillées ou les plus souvent travaillées : Au préscolaire c'est vraiment la communication, la compréhension, la production orale c'est de répéter, c'est d'être capable de venir en avant dire la comptine donc de passer par-dessus la gêne.

Pas d'exposer à l'accueil c'est dommage ce n'est pas parce que les parents ne veulent pas mais parce qu'ils ne comprennent rien pour beaucoup d'enfants d'accueils alors si je leur demande de faire un travail de recherche et de m'apporter une collection puis de nous en parler pendant deux minutes de leur jouet préféré je suis désolée ils ont rien à dire puis ils vont pas avoir de support à la maison.

RÉFÉRENCES

Alrabadi, E. 2011. Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral? *Didactica Lengua y Literatura*, vol. 23, p.15-34.

Angelis, P. 1973. The importance and diversity of aural comprehension training. *The Modern Language Journal*, vol.57, no3, p.102-106.

Armand, F., et Z. De Koninck. 2010. Les programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec. *Metropolis*, no7, p.161-167. http://www.metropolis.net/pdfs/ODC_vol7_spring2010_f.pdf

Armand, F., et Z. De Koninck. 2012. L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs. *Ceetum*, p.1-4 <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2012/integration-linguistique-2012.pdf>

Bacon, S.-M. 1992. Authentic listening in Spanish : how learners adjust their strategies to the difficulty of the input. *Hispania*, no75.

Baltova, I. 1994. The Impact of Video on the Comprehension Skills of Core French Students. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol.50, no3, p.507-531.

Berne, J.-E. 1995. How Does Varying Pre-listening Activities Affect Second Language Listening Comprehension? *Hispania*, vol. 78, no 2, p.1-316.

Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Crédif-Didier, Paris.

Brett, P. 1997. A Comparative Study of The Effects of The Use of Multimedia on Listening Comprehension. *System*, vol.25, no1, p.39-53.

Brindley, G., et H.Slatyer. 2002. Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, no19 (4). p. 369-394.

Brown, G., et G.Yule. 1983. «Discourse Analysis. Cambridge». Cambridge University Press

Bryman, A. 2006. Integrating quantitative and qualitative research :how is it done? *Sage Journals*, no6, p.97-113.

Buck, G. 1991. The testing of listening comprehension: an introspective study 1. *Language Testing*, no8:1. p.67-91.

Buck, G. 2001. «Assessing listening». Cambridge: Cambridge University Press.

Cadre européen commun de référence. 2000. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Catoire, P. 2014. L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire. Adjectif, Université Paris Descartes.. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article322>

Cedlova, M. 2013. Tâches et activités: au service de l'enseignement-apprentissage en FLE. Diplom ová práce, Západočeská univerzita, p.1-82

Celce-Murcia, M., Brinton. D.-M., et J.-M. Goodwin. 1996. «Teaching pronunciation». Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. 2001. «Teaching English as a Second or Foreign Language». Troisième édition. Heinle & Heinle, p.1-584.

Champagne-Muzar, C. 1996.«The Relationship of Phonetic Facts to the Development of Auditory Comprehension in a Second Language».La Revue Canadienne des Languesvivantes, vol.52, no3, p.386-415.

Chang, A. 2009. Gains to L2 Listeners from Reading while Listening vs. Listening Only in Comprehending Short Stories. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, vol.37, no4, p.652-663.

Chaudron, C.-S, Loschky, L., et J.Cook. 1994. «Second language listening comprehension and lecture note-taking». In Academic Listening. Flowerdew, J. (dir). Cambridge, Cambridge University Press.

Cornaire, C., et C.Germain. 1998. La compréhension orale. CLE International.

Demchenko, A. 2008. Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde : aide ou handicap? Université du Québec à Montréal, p.1-112.

Demers, P. 2008. Second and Foreign Language Didactics: Theoretical and Practical Considerations. Trafford Publishing, p.1-11.

Domingos, C. 2009. En route pour la compréhension orale. Synergies Canada, no1.

Ducrot, J.-M. 2005. L'Enseignement de la compréhension orale. ÉduFLE <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension.html>

Dupuy, B.-C. 1999. Narrow Listening: an alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a foreign language. System, no27, p.351-361.

Eykyn, L. 1992. The effects of listening guides on the comprehension of authentic texts by novice learners of French as a second language. Unpublished dissertation, Université de la Caroline du Sud.

Field, J. 2009. «Listening in the language classroom». Cambridge University Press.

Fischer, R. 1995. Faculty Authoring of Multimedia Lessons: Libra-Lessons for La Mareeet ses secrets. The French Review, vol.68, no3, p.549-559.

- Flowerdew, J., et L. Miller. 2005. «Second Language Listening». Cambridge Language Education. Cambridge University Press, p.1-223.
- Fraser, H., et H.-F. Perth. 1999. ESL pronunciation teaching : Could it be more effective? Présentée à la conférence ALAA. Akmidale: Université de la Nouvelle Angleterre.
- Froehlich, J. 1985. Improving Aural Comprehension and Spelling through a Modified Cloze Procedure Using Songs and Poems. *Unterrichtspraxis*, vol.18, no1, p.49-54.
- Froehlich, J.1988. German Videos with German Subtitles: A New Approach to Listening Comprehension Development. *Unterrichtspraxis*, vol.21, no2, p.199-203.
- Germain, C. 1993. Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris, Clé International.
- Hashemian, M., et B. Fadaei. 2011. A Comparative Study of Intuitive-imitative and Analytic-linguistic Approaches towards Teaching English Vowels to L2 Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, vol.2, no5, p.969-976.
- Herron, C. 1991. The Effect of Authentic Oral Texts on Student Listening Comprehension in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, vol.24, no6, p.487-495.
- Herron, C.-A., et J. Hanley. 1992. Using video to introduce children to a foreign culture. *Foreign Language Anals*, vol.25, no5.
- Herron, C.-A., et al., 1995. «A comparison study of the effects of video-based versus text-based instruction in the foreign language classroom». *The French Review*, vol.68, no5.
- Herron, C.1994. An Investigation of the Effectiveness of Using an Advance Organizer to Introduce Video in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, vol.78, no2, p.190-198.
- Holmes, G., et M. Kidd. 1982. Second-Language Learning and Computers. *Canadian Modern Language Review*, vol.38, no3, p.503-516.
- Huver, E., et C. Springer. 2011. L'évaluation en langues : Nouveaux enjeux et perspectives. Publications Didier.
- Isani, S. 2011. L'évaluation de la compréhension et la problématique de la restitution. *ASP*, no27-30. p.261-272.
- James, C.-J.1986. Listening and learning: Protocols and processes. In *Second-Language Acquisition: Preparing for Tomorrow*. Synder, B. (dir). Lincolnwood, IL, National Textbook
- Jones, L.-C., et J.-L. Plass. 2002. Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition in French with Multimedia Annotations. *The Modern Language Journal*, vol.86, no4, p. 546-561.

Jones, L. 2006.«Effects of Collaboration and Multimedia Annotations on Vocabulary Learning and Listening Comprehension». *Calico Journal*, vol.24, no1, p.33-58.

Jones, L. 2008.«Listening Comprehension Technology: Building the Bridge from Analog to Digital». *Calico Journal*, vol.25, no3.

Jones, L. 2009. «Supporting Student Differences in Listening Comprehension and Vocabulary Learning with Multimedia Annotations». *Calico Journal*, vol.26, no2.

Karsenti, T., et L. Savoie-Zaïc. 2004. *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Éditions du CRP, Sherbrooke, p.123-150.

Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. Longman, New York.

Lafontaine, L. 2007. *Enseigner l'Oral au Secondaire*. Chenelière Éducation. p.1-144.

Laframboise, Y., et A.-M. Lortie. 1980. *Les classes d'accueil*. Québec français, no37, p.64-66.

LeCompte, M.-D., et J. Preissle. 1993. «Ethnography and Qualitative Design in Educational Research». San Diego: Academic Press.

Lenfant, Thibault et Heloin. 2006. *L'évaluation de la compréhension chez les 3-15ans : Une approche axée sur l'interprétation*. Glossa.no 95, p.6-22

Long, D.-R. 1991. What foreign language learners say they think about when listening to authentic texts. Session given at ACTFL annual meeting. Nashville, Tennessee.

Lutcavage, C.1982. Short-Wave Radio: An Aid to Language Learning. *Unterrichtspraxis*, vol.15, no1, p.104-109.

MELS. 2014. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec. www.mels.gouv.qc.ca.

Mendelsohn, D. 1994. «Learning to Listen: A Strategy Based Approach for the Second Language Learner». San Diego, Dominic Press Inc.

Morin, J. 2012. «L'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) à l'école élémentaire : des différences selon les milieux sociaux?». Mémoire, Nantes, Université de Nantes.

Morley, J., et L. Mary. 1972. The use of films in teaching English as a second language. Part III: Using films in listening/speaking classes. *Language Learning*, vol.22, no1, p.99-110.

- Mueller, G. 1980. Visual cues and listening comprehension: An experiment. *The Modern Language Journal*, no64.
- Murphy, J. 2003. Pronunciation. In D. Nunan, *Practical English language teaching*. Boston: McGraw-Hill, p.111-128.
- Mydlarski, D., et D. Paramskas.1985.A Template System for Second Language Aural Comprehension. *Calico Journal*, vol.3, no2, p.8-12.
- Nagle, S.-J.,et S.-L. Sanders. 1986. Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol.20, no1.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Piccardo, E. 2014. Du Communicatif à l'Actionnel : Un Cheminement de Recherche. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CSC605_Research_Guide_French.pdf
- Piotrowski, S. 2010. Les Tâches en Classe de Langue Étrangère. Université Catholique de Lublin, *Synergies*, no 7, p. 107-118
- Richards, J.-C. 1990. «The Language Teaching Matrix». Cambridge, Cambridge University Press.
- Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Édition OPHRYS, p. 1-224
- Rost, M.1990. *Listening in Language Learning*. New York, Longman.
- Rost, M. 1994. «On-line summaries as representations of lecture understanding».In *Academic Listening*. Flowerdew, J. (dir), Cambridge, Cambridge University Press.
- Rumelhart, D.-E. 1975. «Notes on a schema for stories». In D. G. Bobrow and A. Collins (eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- Seara, R. 2001. L'évolution des methodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*, p.1-18.
- Secules, Herron et Tomasello.1992.The Effect of Video Context on Foreign Language Learning.*The Modern Language Journal*, vol.76, no4, p.480-490.
- Serra, C. 1999. Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. *Tranel*, no30, p.29-91.
- Setter, J., et J. Jenkins. 2005. Pronunciation. *Language Teaching*, no38.1, p.1-17.
- Sha, G. 2010. Using TTS Voices to Develop Audio Materials for Listening Comprehension: A Digital Approach.*British Journal of Educational Technology*, vol.41, no4, p.632-641.

Shohamy, E., et O. Inbar. 1991. Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type. *Language Testing* 8, vol.1, p. 23-40. Spielmann, G. 2013. L'Activité Communicative vs Exercice. Les Essentiels : Apprendre et enseigner FLE. <http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/index.htm>

Stridfeldt, M. 2005. La perception du français oral par des apprenants suédois. Umea Universitet, p.1-138.

Tashakkori, A., et C. Teddlie. 2003. «Handbook of mixed methods in social and behavioral research». Thousand Oaks, Sage Publications.

Vandenbroek, S. 2006. L'échec de l'approche communicative dans l'enseignement du français aux Pays-Bas, Mémoire de maitrise, p.1-50

Vandergrift, L. 1996. The Listening Comprehension Strategies of Core French High School Students. *The Canadian Modern Language Review*, vol.52, no2, p.200-223.

Vandergrift, L. 1997. The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. *The Modern Language Journal*, vol.81, no4, p.494-505.

Vandergrift, L. 1999. Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, vol.53, no3, p.168-176.

Vandergrift, L. 2002. 'it was nice to see that our predictions were right': Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, vol.58, no4, p.555-575.

Vandergrift, L. 2003. From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, vol.59, no3, p.425-440.

Vandergrift, L. 2007. Teaching Oral Comprehension: A Learner-Centered Approach. *International Journal of Applied Linguistics*, vol.154, p.65-79.

Vandergrift, L., et M. Tafaghodtari . 2010. Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. *Language Learning*, vol.60, no2, p.470-497.

Willis, J. 1996. A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.